

Estrategias de respuesta a preguntas inferenciales de pruebas Saber-Icfes 9º, por parte de  
estudiantes de la Institución Educativa Bartolomé Mitre (Chinchiná, Caldas)

Maryury Moreno Monroy

Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Lingüística

Directora

Mireya Cisneros Estupiñan

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Lingüística

Pereira

2017

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Pereira, 09 de noviembre 2017

### **Dedicatoria**

Hace dos años emprendí un proyecto que hoy se convierte en realidad y que está reflejado en estas páginas. Quiero dedicarle este triunfo a Dios porque es mi guía y siempre ha estado abriendo puertas para que yo pueda estudiar y crecer académicamente. A mi hijo Cristopher León Moreno quien es mi todo y ha tenido que soportar las ausencias de su mamá en esta etapa de crecimiento, pero el motor que permite que esta realidad sea un logro para nuestras vidas, a mi hermana Sandra Moreno Monroy por todo el apoyo que siempre me ha brindado, su amor y dedicación hacia mí son indescriptibles, a mi familia porque todo el tiempo están presentes para brindarme su compromiso y comprensión en esta ardua tarea que es ser madres y finalmente a la vida porque si no me hubiese puesto a vivir ciertas dificultades que he tenido que pasar durante estos dos años, esta victoria no sería tan merecedora.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecerle a Dios por haber puesto en mi camino esta oportunidad, a la Gobernación de Caldas y al sistema de regalías por aportar un grano de arena al crecimiento educativo de los docentes de la región, a mi familia por todo el apoyo brindado, a la Universidad Tecnológica de Pereira por su trayectoria y crecimiento en la educación de Colombia, a la Doctora Mireya Cisneros Estupiñan, sin su constancia, compromiso, persistencia y dedicación este trabajo no sería una realidad, la felicito porque no hubo un solo momento en el transcurso de estos dos años que no estuviera ahí motivando a los estudiantes de esta V cohorte a que sacaran adelante este proceso, a todos los docentes que nos acompañaron en este viaje académico especialmente a Giohanny Olave Arias, quien con sus aportes aterrizó este proyecto para que hoy sea un trabajo de grado, finalmente, a todos los compañeros de la maestría por los momentos compartidos y los grandes amigos que hice Paula, Tanti y Alba los llevo en el corazón.

## Contenido

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo 1.</b> Problematización.....	4
<b>Capítulo 2.</b> Marco teórico y metodológico .....	8
<b>Capítulo 3.</b> El componente inferencial en las preguntas de las pruebas SABER-ICFES 9° .....	24
<b>Capítulo 4.</b> Descripción de procedimientos para responder preguntas inferenciales .....	72
<b>Capítulo 5.</b> Estrategias de mejoramiento .....	107
<b>Capítulo 6.</b> Conclusiones .....	120
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	123
<b>Anexo.</b> Instrumento de recolección de datos .....	125

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Clasificación de las inferencias según niveles textuales (Cisneros et al., 2010).....	22
<b>Tabla 2.</b> Clasificación de inferencias según niveles textuales (Martínez, 2002).....	23
<b>Tabla 3.</b> Competencia comunicativa - lectora – ciclo de 6° a 9° grado ICFES-MEN (2016, p.23).....	29
<b>Tabla 4.</b> Inferencias involucradas en la prueba Saber Icfes (2014-2015).....	40
<b>Tabla 5.</b> Aciertos a respuestas de lectura inferencial .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Tabla 6.</b> Datos diferencia aciertos entre grado 8-2 y 9-1 .....	85
<b>Tabla 7.</b> Registro de las opciones marcadas posterior a los aciertos.....	86
<b>Tabla 8.</b> Macrorreglas de la macroestructura textual (Van Dijk, 1980).....	117
<b>Tabla 9.</b> Recopilación Relaciones Léxicas Martínez (2002, p.48-51).....	124

## **LISTA DE FIGURAS**

**No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.**

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo.</b> Instrumento de recolección de datos.....	134
--	-----



## Resumen

El propósito de este trabajo consiste en describir las estrategias de respuesta que utilizan los estudiantes de grado octavo y noveno de la Institución educativa Bartolomé Mitre en Chinchiná, Caldas para responder a preguntas inferenciales adoptadas de las pruebas Saber-Icfes 9°. Se analizan 25 preguntas para dar cuenta del tipo de inferencia que requieren basado en la clasificación que hacen Cisneros, Olave y Rojas (2010-2013). Se observa la aplicación del instrumento de investigación, los desempeños obtenidos y los procedimientos desarrollados por los estudiantes. Se recogen los datos anteriores y se proponen estrategias de mejoramiento para responder a las preguntas inferenciales. Esta investigación es descriptiva-comprensiva pues su interés radica en reconocer y analizar los procedimientos mencionados por los estudiantes en la prueba Saber 9°, la cual busca llevar esta práctica metacognitiva al aula de clase. El ejercicio de investigación sirve como insumo para los docentes que deseen promover esta práctica formativa.

**Palabras clave:** preguntas inferenciales, estrategias de respuesta, comprensión de lectura, pruebas Saber-Icfes 9°, calidad educativa.

## Abstract

The purpose of this work consists in describe the response strategies that they use the students of eighth and ninth grade of the educational institution Bartolomé Mitre in Chinchiná, Caldas to answer inferential questions taken from the text Saber-Icfes 9°. They are analyzed 25 questions to give an account of the type of inference they require based on the classification that make Cisneros, Olave y Rojas (2010-2013). It is noted the application of the instrument of investigation, the obtained performances and the procedures developed by the students. They are collected the previous data and they proposed strategies of improvement to respond to the

inferential questions. This investigation is descriptive-comprehensive well your interest lies in recognizing and analyzing the mentioned procedures by the students in the text prueba Saber 9°, wich seeks to carry this metacognitive practice to the classroom. The exercise of investigation serves as an input for the teachers who wish to promote this training practice.

**Keywords:** inferential questions, response strategies, Reading comprehension, test Saber-Icfes 9°, educational quality.

## **Introducción**

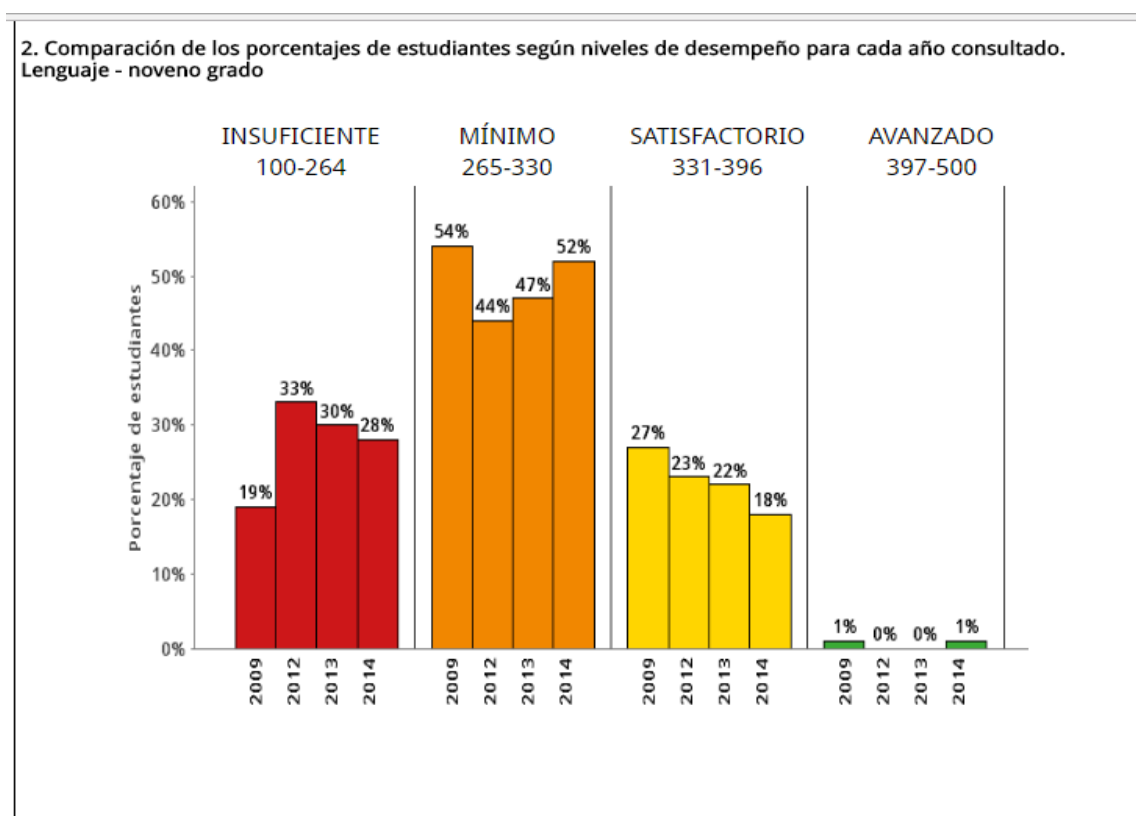
El presente estudio reflexiona en torno a las estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver preguntas inferenciales de la prueba Saber. De acuerdo con la política educativa actual en Colombia, los estudiantes deben presentar pruebas Saber-Icfes, para dar cuenta de los saberes adquiridos en diversas etapas de su aprendizaje. Sin embargo, los educandos presentan dificultades para responder las pruebas Saber-Icfes 9°, por lo que es necesario indagar las estrategias que utilizan al responder esos cuestionarios, con el fin de mejorar su desempeño.

El propósito de esta investigación es analizar cómo enfrentan los estudiantes las exigencias inferenciales en las evaluaciones de lectura Icfes-Saber 9°. El estudio se ha focalizado en la Institución Educativa Bartolomé Mitre, donde se ha contado con un grupo de educandos de los grados octavo y noveno, a través de un proceso de indagación-acción participante, por parte de la docente-investigadora.

En los capítulos 1 y 2 se presenta el diseño del problema de investigación, el marco teórico y metodológico; en el capítulo 3 se analiza el componente inferencial en las últimas pruebas Icfes-Saber 9°; posteriormente, el capítulo 4 da cuenta de la observación realizada en el aula durante la aplicación del instrumento de investigación, así como de los desempeños obtenidos; finalmente, en el último capítulo se recogen los datos anteriores y se proponen estrategias de mejoramiento para responder las preguntas de este tipo de evaluaciones, desde las exigencias inferenciales que ellos plantean.

## Capítulo 1. Problematicación

Es necesario comprender las dificultades lectoras que presentan los estudiantes en la actualidad. Este estudio concentra la atención en los estudiantes de la Institución Educativa Bartolomé Mitre (IEBM) del último nivel de la escuela básica, quienes en los últimos años han descendido en sus niveles de comprensión lectora, según la Figura 1-(ICFES, 2016).



**Figura 1.** Porcentaje según niveles de desempeño lenguaje 9° de 2012 al 2014 (ICFES, 2016)

La figura evidencia que el puntaje promedio de 2014 fue inferior al de 2009. Según las pruebas Icfes-Saber 2016, cuyos resultados no están representados gráficamente, la competencia lectora en la institución tiene el 100% en nivel mínimo. Así mismo, el 58% de los estudiantes no

relaciona ni deduce información para construir el sentido global del texto; el 57% no recupera información implícita en el contenido del texto; el 57% no identifica información de la estructura explícita del texto; el 56% no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación; y el 54% de los estudiantes no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.

Los estudiantes de grado noveno que tomaron la prueba en 2014 presentan fortalezas en el componente semántico y debilidades en los componentes sintáctico y pragmático. En estos últimos niveles se concentran las operaciones inferenciales involucradas en el desempeño lector.

En general y desde un enfoque cognitivo, la lectura inferencial exige encontrar en un texto sus contenidos implícitos. Los educandos de la IEBM tienen dificultades para ejecutar estas operaciones, según los resultados de las Pruebas Icfes-Saber, pues en su mayoría no identifican las intenciones y propósitos en los textos que leen.

En el contexto de la Institución Educativa Bartolomé Mitre (Chinchiná, Caldas) y de los últimos grados de educación básica secundaria, esta investigación buscará comprender ¿cómo enfrentan los estudiantes las exigencias inferenciales en las evaluaciones de lectura Icfes-Saber 9°?

## **1.1 Justificación**

Este proyecto pretende profundizar explicativamente en el desempeño inferencial que se evalúa en las pruebas Icfes-Saber 9° al finalizar la educación básica secundaria. La capacidad inferencial forma parte de la comprensión lectora y pertenece a un nivel alto de macrohabilidades (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Dicha habilidad es exigida en diversas clases de textos, pero con especial énfasis en los que presentan modos de organización discursiva expositiva y

argumentativa (Cisneros, Olave y Rojas, 2010, 2012). Por ende, en esta clase de textos se debe profundizar la identificación de lo implícito, a partir de los datos explícitos.

El desarrollo de la capacidad inferencial le permitirá al estudiante ir más allá de lo literal, utilizando el conocimiento previo que tiene acerca del contenido y relacionándolo con el conocimiento nuevo que le aporta el texto: “previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos” (Cisneros et al., 2010:3).

Los estudiantes deben someterse a pruebas externas de lectura en tercero, quinto, noveno y undécimo de secundaria, para responder a los estándares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional y por organismos internacionales, como la OCDE en las pruebas PISA. A través de esas evaluaciones, se mide comparativamente el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes, el desempeño de los actores institucionales y la efectividad de las políticas educativas de los países. Sin embargo, la comprensión sobre el modo en que los estudiantes resuelven esas evaluaciones es escasa y la investigación casi nula; por tanto, esta propuesta intenta abrir una línea de trabajo cualitativa en este sentido y contribuir a superar las dificultades que esas evaluaciones han identificado a nivel cuantitativo.

## **1.2 Objetivos**

El objetivo general de este estudio es comprender las estrategias de lectura inferencial utilizadas por los estudiantes de la Institución Educativa Bartolomé Mitre (Chinchiná, Caldas), al responder la evaluación de lectura Saber-Icfes 9°. Para ello, se propone:

- Analizar cognitivamente las preguntas de las pruebas Saber-Icfes 9° que exigen elaboración de inferencias en sus respuestas.
- Describir los procedimientos que llevan a cabo los estudiantes de la IE Bartolomé Mitre (Chinchiná, Caldas), para responder las preguntas analizadas anteriormente.
- Proponer estrategias de mejoramiento para el desempeño en las evaluaciones de lectura inferencial, de acuerdo con los procedimientos de respuesta descritos anteriormente.

## **Capítulo 2. Marco teórico y metodológico**

### **2.1 Estado de la cuestión**

En concordancia con este estudio, se encontró un trabajo denominado “Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos”, realizado por-Sánchez (2016), quien realiza una propuesta investigativa pedagógica con el objetivo de mejorar procesos para la comprensión lectora inferencial y crítica de textos argumentativos en los estudiantes del curso 9-1 del colegio distrital Prado Veraniego. Todo ello con base en el “diseño de estrategias que potencialicen la capacidad para argumentar, logrando alcanzar y potencializar el nivel crítico de lectura por medio del debate y la argumentación” (Sánchez, 2016). La investigadora encontró que a los alumnos se les dificulta realizar anticipación y activación de los conocimientos previos y usan como único recurso la memorización y la copia de contenidos del texto.

Con base en estas problemáticas, se ejecutó una prueba diagnóstica que arrojó como resultado que la escuela orienta hacia el afianzamiento de procesos mínimos en cuanto a lectura. Partiendo de este hecho, se buscó que la práctica de lectura se convirtiera en un acto reflexivo y consciente. El referente teórico que tomó en consideración Sánchez fueron las posturas de autores como Dubois (1994), Solé (2001) y Cassany (2003).

La autora concluye que las lecturas deberían ser abordadas de forma interactiva, con el fin de que los estudiantes relacionen sus conocimientos previos con los nuevos. Por consiguiente, el acompañamiento del docente en todo el proceso es fundamental. El desarrollo de las competencias es continuo ya que promueve conocimientos nuevos a través de la intertextualidad y la argumentación.



Se destaca, además, el trabajo de grado “La lectura inferencial: un camino para la comprensión de la violencia alrededor del fútbol”, desarrollado por Cortés y Salcedo (2007). El estudio realizó un diagnóstico en el grupo 9-4 del Instituto Politécnico, sobre la comprensión del texto en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico; en cuanto a las preguntas inferenciales, se buscaba que el alumno dedujera la información, que hiciera relaciones lógicas y sacara conclusiones.

Este trabajo profundizó en la lectura inferencial a través de un proyecto de aula, que consistía en la formación de un foro de temáticas juveniles. Posterior a la aplicación del foro se hizo una entrevista que constaba de seis preguntas analizadas una a una, para identificar las fortalezas y debilidades. Las investigadoras concluyeron que los textos icónicos-verbales permiten que los estudiantes adopten posturas diferentes; además, mejoran el nivel de interpretación y comprensión inferencial. Las estrategias como el recuento, parafraseo, resumen y los campos semánticos familiarizan al educando con su proceso lector. En consecuencia, se reconoce que la promoción del foro refleja una postura crítica por parte de los estudiantes en correspondencia con la lectura inferencial (Cortés y Salcedo, 2007).

Existen, además, investigaciones en el nivel universitario, como la realizada por Cisneros, Olave y Rojas (2010), con el fin de “convertir el pensamiento inferencial en una estrategia de comprensión lectora autorregulada y autónoma, a través de la ejercitación en operaciones mentales involucradas con la inferencia” (Cisneros et al.,:33). En el año 2003 y 2004, los autores antes mencionados buscaron diagnosticar las estrategias de lectura usadas por los estudiantes que ingresan a la educación superior y demostraron que solo el 17% de los estudiantes aplica el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora frente a un texto expositivo argumentativo.

Esta práctica fue confrontada cinco años después, con el fin de observar si los estudiantes habían mejorado su proceso inferencial después de los procesos de escolaridad universitarios. Los resultados fueron negativos; debido a ello, los investigadores consideraron que ya no podían seguir observando diagnósticos, sino que debían ocuparse del problema a través de un trabajo de corte teórico y práctico para mejorar los niveles de comprensión desde la inferencia. Como estrategia autorregulada, se apoyaron fundamentalmente en la ejercitación efectiva de los estudiantes a través de materiales de trabajo sustentados en estrategias de comprensión. Los autores buscan fortalecer la capacidad inferencial en los estudiantes a través de la intervención de talleres, desde la perspectiva discursiva e interactiva de la significación, propuesta por Martínez (2001, en Cisneros et al., 2010:34)

Se puede evidenciar que el proceso inferencial requiere habilidades y destrezas cognitivas que debe adquirir todo lector para hallar la información implícita.

En el panorama de esta propuesta, se enfatiza en el papel preponderante que desempeña la lectura inferencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la formación profesional.

En conclusión, las investigaciones que han hecho énfasis en los procesos inferenciales de lectura presentan orientaciones sociocognitivistas con preocupaciones didácticas marcadas. Sus principales aportes consisten en proponer estrategias pedagógicas para apoyar la lectura inferencial en las aulas, sobre todo a través de ejercicios y talleres prácticos. Sin embargo, en las investigaciones está pendiente la comprensión de los procedimientos de respuesta frente a exigencias inferenciales de lectura, a través de observaciones, registros en el aula y seguimiento a los estudiantes durante la realización de evaluaciones de lectura.

## 2.2 Bases teóricas

Definimos la inferencia, en el marco de las lecturas realizadas (Cisneros et al., 2010; Escudero, 2010; León, 2003; Martínez, 2002; Pisa, 2009), como un proceso mental dentro de la comprensión, basado en la relación entre un concepto almacenado con uno nuevo. Este mecanismo es la base para determinar el contenido implícito de los textos.

Desde la pragmática, el contenido implícito se denomina implicatura, es decir, aquella información que el emisor brinda que no está explícita, (Escandell, 1993)

Cuando se lee, el lector se enfrenta a un acto comunicativo escrito en el que el autor no está presente para solucionar las dudas que se generan, sin embargo; el emisor aporta a través de recursos explícitos una serie de sentidos implícitos que orientan la comprensión del texto por parte del destinatario.

Por lo que se refiere a las inferencias y su taxonomía, que ha sido un estudio catalogado como amplio y ambiguo a la hora de clasificar, se otorga reconocimiento a los avances que se han hecho, en especial al estudio detallado realizado por León (2003, p.17). El autor elabora un bosquejo de las investigaciones y la clasificación de las inferencias según su objetivo y afirma que “el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana”.

Lograr una “función inferencial” resulta complejo, pues se parte de los contenidos del texto, se genera un mapa mental a partir de lo leído y dicho procesamiento de ideas suscita interacción entre el enunciador-enunciatario, al finalizar, se obtiene más información de la que suministró el texto de forma explícita, pues se produce una relación entre el conocimiento nuevo y el anterior que tiene almacenado en la memoria de trabajo (León, 2003).

Las inferencias permiten anticipar sucesos mediante un “modelo mental” contiguo a la lectura, y durante su mismo proceso, “se asocia al establecimiento de la coherencia global del texto” (León, 2003). Por lo tanto, su campo de acción corresponde con la coherencia local de forma automática y de forma global a través de las inferencias elaborativas ya que genera conexiones entre partes aisladas del texto que no operan en la memoria inmediata. Dichas inferencias, a su vez, se clasifican en “semánticas (aportan el contexto apropiado a la representación de un concepto), instrumentales (añaden el instrumento que implica la acción del verbo) y las predictivas (agregan información sobre lo “que sucederá” en una historia)” (León, 2003).

Con respecto a la relación referencial, como lo denomina Martínez (2002), indispensable en la comprensión del texto, se parte del principio de que el significado de un término debe estar ligado al texto, es decir, no se presenta como un ente aislado ni se puede definir por el destinatario fuera del contexto que le otorga significado. Por tal motivo, si no se encuentra la relación entre referentes se pierde el sentido del texto y por ende, es imposible elaborar una inferencia semántica pues se dificulta la presentación de un concepto en el contexto adecuado. Esta relación es denominada por (Martínez, 2002) como “conectividad semántica”, la cual sugiere que una proposición está ligada a otra y ese enlace le permite comprender el texto.

El lector recupera la información que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo (MLP) proceso que se da en la lectura. En palabras de Van Dijk (1980), mientras se hace la lectura se está poniendo en funcionamiento la memoria a corto plazo (MCP); sin embargo, esta no tiene la capacidad de almacenar grandes cantidades de información, por lo cual la mente hace una selección del contenido reciente, en ese punto es cuando la MLP activa los saberes previos, relacionándolos con los contenidos nuevos y decide asimilarlos para formar uno actual. Este

proceso es similar al que hace la mente cuando el lector se enfrenta a una lectura en la cual no todo está dicho y necesita elaborar inferencias para poder comprender el sentido global del texto.

El marco de las inferencias es variado; por lo tanto, su clasificación ha sido realizada de acuerdo con las observaciones que los autores han hecho con respecto a su uso. Por consiguiente, en este trabajo, interesado en aspectos inferenciales, observaremos algunas clasificaciones con el fin de analizar las preguntas utilizadas para la prueba que se realizó con los estudiantes de la Institución Educativa Bartolomé Mitre.

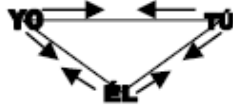
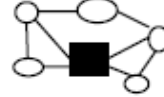
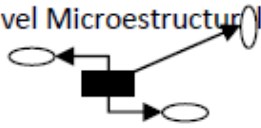
En concordancia con lo expuesto anteriormente, con base en los aportes de Cisneros et al., (2010:49-253) a continuación se presenta la siguiente tabla de clasificación de las inferencias.

Tipo de inferencia	Definición	Subcategorías
Inferencias enunciativas	Realizan un acercamiento de carácter discursivo y global de los textos; generando anticipaciones sobre el contenido, los propósitos de los participantes, las relaciones particulares (enunciador-lo enunciado, enunciador-enunciario, enunciario-lo enunciado) y la situación interpersonal y dialógica que se construye a partir de lo textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paratextualidad</li> <li>• Enunciador - enunciatario</li> <li>• Situación de enunciación</li> </ul>
Inferencias de recuperación léxica	Se ubican en el nivel microestructural, se circunscribe la significación de las palabras y sus relaciones sintácticas, la coherencia local o interna de una proposición, la concordancia gramatical entre categorías y la coherencia y cohesión lineales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualización</li> <li>• Radicación y sufijación</li> <li>• Relaciones entre palabras</li> </ul>
	Se circunscriben en el nivel microestructural del texto, se trata de un análisis relacional entre palabras y proposiciones que se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones analógicas</li> </ul>

Inferencias léxicas y referenciales	realiza en la lectura lineal del texto que en realidad es discontinua, porque exige que el lector avance y retroceda sobre las líneas constantemente, de manera que no pierda de vista el objeto temático, es decir, la referencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones referenciales</li> <li>• Marcadores y conectores</li> <li>• Progresión temática</li> </ul>
Inferencias macroestructurales	Se refiere al contenido semántico global: el tema. Si una secuencia de oraciones no establece relaciones de sentido, es decir, se encuentra desligada por un eje temático, no puede constituirse como texto, de tal manera que la macroestructura se erige como un mecanismo de coherencia textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idea principal</li> <li>• Titulación</li> <li>• Palabras clave</li> </ul>
Inferencias superestructurales	En términos de Van Dijk (1978) citado por Cisneros, Olave y Rojas, (2010) la superestructura es definida como una especie de esquema al que el texto se adapta, y que determina el orden (la coordinación) global de las partes del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de secuencias</li> <li>• Organización e integración de secuencias</li> </ul>

**Tabla 1.** Clasificación de las inferencias según niveles textuales (Cisneros et al., 2010)

Una vez descrita la clasificación anterior, se hace necesario tener presente la categorización de las inferencias realizada por Martínez (2002), recogida en Cisneros et al. (2010, p.27) en donde podemos observar la similitud con la información antes descrita. La diferencia entre ambas clasificaciones radica en que Martínez (2002) elabora una distinción generando otra categoría denominada inferencias argumentativas, separándolas de las inferencias superestructurales. En la Tabla 2 se presenta la clasificación elaborada por Martínez:

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO													
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES												
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente.	Nivel Enunciativo 												
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1. .... 2. .... 3. ....												
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural <table border="1"> <tr> <th>Ideas</th><th colspan="2">Causalidad</th></tr> <tr> <td>1.....</td><td>Causa</td><td>Efecto</td></tr> <tr> <td>2.....</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>3.....</td><td></td><td></td></tr> </table>	Ideas	Causalidad		1.....	Causa	Efecto	2.....			3.....		
Ideas	Causalidad													
1.....	Causa	Efecto												
2.....														
3.....														
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Argumental Inducción-Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico												

**Tabla 2.** Clasificación de inferencias según niveles textuales (Martínez, 2002)

Asimismo, siguiendo las clasificaciones de las inferencias, el artículo de Ripoll (2015) tipifica las inferencias en cinco clases, otorgándole a cada una una serie de preguntas que identifican el tipo de inferencia que desarrolla el lector:

Inferencias tipo I: responde a interrogantes ¿a qué o (a quién) se refiere?, ¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?. Este campo indaga aspectos lingüísticos tales como la cohesión y la relación de referencias y referentes, así mismo, permite la solución de ambigüedades y la

interpretación del significado de palabras y expresiones desconocidas en el texto. Tipo II: cuestiona el ¿por qué? o ¿qué relación existe entre... y...? tienen que ver con relaciones causa-efecto es decir relaciones lógicas entre ideas (Martínez 2002). Tipo III: ¿qué sucederá? ¿qué se puede predecir sabiendo que? o ¿para qué? Le permite al lector elaborar hipótesis sobre los acontecimientos del texto. Inferencias tipo IV: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿con qué?, ¿de qué color?, ¿qué más se puede decir sobre esto? Enfatiza en los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto. Y por último, la tipo V: preguntan acerca de ¿qué me están contando aquí? o ¿qué quiere decir todo esto? plantean el tema del texto cuando no está explícito, es decir, formas de lenguaje figurado.

Como se puede evidenciar, las inferencias antes mencionadas tienen una estrecha relación con las clasificaciones observadas con anterioridad, puesto que indagan acerca de los niveles textuales. Sin embargo, permite llegar a la misma conclusión alcanzada por Ripoll (2015) con respecto a la observación y comparación que hizo con otras clasificaciones inferenciales, se trata de que las inferencias tipo V no son recurrentes en todos los textos; se podría afirmar que hacen parte de los textos líricos por predilección.

Una de las dificultades que presenta el tema de las inferencias es la amplia gama de clasificaciones disponibles, ya lo había observado León (2003) en su estudio acerca de las claves para inferir y comprender. Al respecto, León menciona la extensión de categorías que han sido expuestas por otros autores y le surge el interés por unificar criterios de categorización ante los obstáculos que se presentan al agruparlas. Como consecuencia presenta 10 mecanismos de clasificación que según su estudio pueden utilizarse de forma “aislada o combinada” con el fin de asociar las inferencias. El primero es el grado de “probabilidad o certeza” sobre la información que se ha concluido a partir de un enunciado, entre las cuales están las inferencia



lógica (inductiva, deductiva y analógica) o pragmática que al contrastarse con la Tabla 1. Tienen correspondencia con las inferencias léxicas y referenciales.

El segundo criterio, “curso temporal o momento en el que se realiza la inferencia”, ya sea en el momento de la lectura “on-line” o después de la lectura “off line”, también llamadas predictivas y causales antecedentes. El tercer es el “número de recursos cognitivos implicados” se agrupan en automáticas y estratégicas (elaborativas), para las primeras el lector no requiere hacer esfuerzo porque la comprensión se produce inconscientemente, para las segundas es necesario recurrir a estrategias que le permitan hallar el indicio que necesita para inferir la información, se pueden relacionar con las inferencias enunciativas por las relaciones entre (enunciador-lo enunciado, enunciador-enunciatario, enunciatario-lo enunciado).

El cuarto se refiere a la “dirección en la que el lector busca o conecta la información” en la cual encontramos las inferencias hacia atrás o retroactivas y hacia adelante o proactivas, también denominadas explicativas y predictivas. Desde la inducción causal se oponen las inferencias diagnósticas y predictivas; esta categoría hace parte de las inferencias léxicas y referenciales expuestas en las Tablas 1 y 2, puesto que para ejecutarlas se necesita tener siempre presente el referente. El quinto criterio es la “necesidad de o requisito para comprender”; en este enfoque hallamos las inferencias necesarias o puente, anafóricas o antecedentes causales u obligatorias en un sentido y las elaborativas o hacia adelante o proactivas, las instrumentales y las predictivas en otro; nuevamente se circunscriben en las inferencias léxicas y referenciales pues deben tener en cuenta el carácter endofórico (anafórico, catafórico) y exofórico para la comprensión de los enunciados.

El sexto criterio, “establecimiento de la coherencia local” (inferencias puente), se encuentra inscrito en las inferencias enunciativas y de recuperación léxica por su carácter inmediato “y global” (instrumentales o predictivas), inscrito en las inferencias macroestructurales y superestructurales por su representación global, es decir, el texto como un todo y no como oración, en palabras de Van Dijk (1978, citado por Cisneros et al., 2010, p.166). El séptimo criterio tiene que ver con el “tipo de contenido”; en este principio se inscriben la inferencia instrumental, temática, superordinada, de rasgo, clínica, emocional, entre otras, relacionadas con las inferencias tipificadas por Ripoll (2015), específicamente las de tipo II y III. Para la selección de Cisneros et al. (2010), correspondería a todo lo relacionado con las causas y las consecuencias en las inferencias macro y superestructural.

El octavo criterio corresponde a la “fuente de información de la inferencia”. Las primeras son las inferencias basadas en el texto, la segunda es la basada en los conocimientos previos, tiene que ver con las inferencias enunciativas debido a su interrelación intersubjetiva donde el texto es un miembro más de dicha relación; es utilizada en todos los procesos inferenciales que se realizan, pero especialmente en las inferencias de recuperación léxica y las macroestructurales y superestructurales. Según León (2003, p.50), “para algunos autores la codificación de la estructura superficial no daría lugar a inferencias. Estas se producirían más bien durante la construcción de la estructura proposicional y el modelo de la situación”. Lo proposicional lo identificamos en las inferencias léxicas y referenciales, pues estas relaciones proposicionales le permiten al lector asignar valores semánticos a términos ambiguos.

Ahora bien, cuando hablamos del modelo de la situación, se remite a la palabra *contexto*, que está inmerso en todo tipo de realización de inferencias, ya que condiciona la definición cualquier

término, es decir, afecta la significación, eje fundamental de comprensión, pues la palabra adquiere sentidos dependiendo del uso contextual.

El último criterio indaga sobre “las operaciones que se llevan a cabo en la memoria”. En estas se proponen explicaciones, predicciones y asociaciones, todas ellas con una tendencia a buscar la información en la memoria de largo plazo y su efectiva recuperación. Para que se produzca afortunadamente cualquier tipo de inferencia es necesario que se activen los conocimientos previos, pues desde la inferencia el lector comparte una relación subjetiva hasta el nivel superestructural; la comprensión de un texto activa dichos conocimientos de manera integrada.

Una vez descritas las clasificaciones se observa que, aunque existen dificultades para unificar la terminología, todas tienen relaciones análogas y se pueden vincular unas con otras en el momento de utilizarlas para analizar el corpus de preguntas.

En cuanto a la evaluación de la lectura inferencial, tenemos en cuenta el documento de la OCDE sobre las pruebas PISA, en el cual se establecen unos parámetros de lectura en el nivel inferencial:

Las tareas de este nivel requieren del lector o lectora que sepa realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Debe demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto (PISA, 2009).

Simultáneamente las Pruebas Saber 2016 tienen en cuenta, en la competencia comunicativa – lectora, el nivel de lectura e interpretación que poseen los estudiantes en diversos textos, así mismo la comprensión de la información explícita e implícita, la relación entre los contenidos con su conocimiento previo sobre un tema propuesto, es decir, que el educando infiere, concluye

y argumenta en torno al texto. Por consiguiente, la prueba de lectura evalúa “qué dice el texto (contenidos conceptuales e ideológicos); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice.” (MEN, 2016) demostrando la capacidad del estudiante con base en lecturas literales, inferenciales o críticas.

Además atendiendo a los estándares básicos de competencia las pruebas tienen en cuenta los siguientes criterios de evaluación: edad, grado cursado, nivel lexical - sintáctico, saberes previos, percepción de la estilística, estructura del texto y extensión. Interesa mencionar que los textos trabajados poseen características diferentes en la organización y estructura, con el fin de que el estudiante se enfrente a diversos tipos de escritos como: continuos (escritos en prosa, verso), y textos mixtos (historietas, comics).

Se debe agregar que la prueba de lenguaje se inscribe con base en “componentes transversales” que permiten verificar las competencias evaluadas: el semántico, referente a los aspectos del significado; el sintáctico, a la formación de la estructura del texto (coherencia, cohesión) y por último el pragmático, referido a la práctica y acción con base en la comunicación. A continuación exponemos una gráfica que indica con precisión cuáles son los lineamientos tenidos en cuenta en la aplicación de la Prueba Saber.

Estándar: comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	
Se consideran los siguientes tipos de textos: narrativos, líricos, informativos, explicativos y argumentativos. Los textos sobre literatura o de esta se ubican en el contexto latinoamericano. Énfasis en la tradición oral latinoamericana.	
Componente	Afirmación: El estudiante...
<b>Semántico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recupera información explícita contenida en el texto.</li> <li>2. Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.</li> <li>3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.</li> </ol>
<b>Sintáctico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica la estructura explícita del texto.</li> <li>2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.</li> <li>3. Analiza estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.</li> </ol>
<b>Pragmático</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.</li> <li>2. Reconoce los elementos implícitos sobre los propósitos del texto.</li> <li>3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.</li> </ol>

**Tabla 3.** Competencia comunicativa - lectora – ciclo de 6° a 9° grado ICFES-MEN (2016, p.23)

## 2.3 Metodología

El tipo de investigación pertinente para desarrollar este trabajo es el enfoque cualitativo, desde el campo de la Investigación Acción Participativa, que tiene como base fundamental abordar una situación problema involucrando la participación de los investigadores y los agentes externos que son, en nuestro caso, los estudiantes de los grados octavo y noveno de la I.E. Bartolomé Mitre.

Se pretende comprender los procedimientos de respuesta que utilizan los estudiantes en una prueba que incluye los cuestionarios Saber-Icfes 9°, específicamente las preguntas que exigen operaciones inferenciales. Se realizó, entonces, un muestreo intencional para conformar un grupo representativo de alumnos que se encuentra finalizando su educación básica secundaria en la institución educativa mencionada. Los criterios del muestreo fueron: 1) sexo; 2) edad (selección de estudiantes que cumplan con el promedio de edad de la población en este nivel de escolaridad); y 3) rendimiento escolar (participación de estudiantes con rendimientos escolares

superiores, medios y bajos en la asignatura de lengua castellana). Estos criterios intervinieron como variables en el proceso posterior de análisis de los datos.

El principal instrumento de recolección de información fue adoptado de una prueba Saber-Icfes, seleccionando las preguntas que exigen operaciones inferenciales en sus respuestas y que están disponibles en el cuadernillo de pruebas para grado 9º, proporcionado por el ICFES-MEN (2016). Como segundo instrumento, se elaboró un guion de entrevista grupal que permitió indagar en las estrategias utilizadas por los estudiantes al responder las preguntas de la prueba. Una vez revisadas las evaluaciones, se identificaron los desempeños máximos y mínimos, para entrevistar individualmente a los estudiantes que los obtuvieron e indagar con mayor profundidad y comparativamente, sobre los procedimientos que utilizaron para responder la prueba.

En este orden propuesto, las técnicas a utilizar fueron la observación participante (por parte de la investigadora principal, quien dirigió la realización de la prueba de lectura); la observación no participante (por parte de un auxiliar de investigación, quien registró las acciones de los estudiantes durante la evaluación); la entrevista grupal, posterior a la realización de la prueba, en el aula de clase y dentro de la dinámica de retroalimentación de la evaluación realizada, en la cual a través del análisis de los resultados se indagó el procedimiento aplicado a partir de las respuestas, incluso se analizaron las opciones incorrectas y se les invitó a los educandos a realizar un cambio en lo que respondieron inicialmente, sin embargo, la mayoría continuó con lo marcado desde la aplicación de la prueba, además se optó por no decir cuál era la respuesta acertada con el propósito de hacer efectivo el ejercicio y que la participación fluyera sin reservas; y la entrevista individual, aplicada a los estudiantes con desempeños máximos y mínimos, promoviendo que aportaran todas las herramientas que utilizaron en el momento de contestar y

motivándolos con preguntas que les permitieran acercarse al proceso cuando no lograban desentrañarlo.

En el análisis de los datos, se cruzó la información recolectada con las variables de la muestra y los desempeños en las pruebas, para proponer estrategias de mejoramiento dirigidas a la realización de evaluaciones con exigencias inferenciales de lectura.

El cuestionario consistió en resolver 25 preguntas a partir de textos, tomados de los cuadernillos liberados de 2014 y 2015 (ICFES, 2014, 2015). En ese instrumento se seleccionaron las preguntas que exigen operaciones inferenciales, de las cuales 14 indagan el componente semántico, 8 pragmático y 3 sintáctico. Las preguntas fueron analizadas con el fin de evidenciar su correspondencia con las inferencias expuestas por Cisneros, Olave y Rojas (2010, 2013); además, se enfatizó en el análisis de las relaciones semánticas, que es el componente con mayor índice de frecuencia en la prueba.

### Capítulo 3. Análisis del componente inferencial en las preguntas de las pruebas SABER-ICFES 9°

Con el fin de analizar el nivel inferencial de los estudiantes de grado 8-2 y 9-1 de la Institución Bartolomé Mitre, se escogieron 25 preguntas que indagan acerca de las inferencias cuestionadas en las Pruebas Saber 2014-2015. Se utilizará la clasificación inferencial diseñada por Cisneros, Olave y Rojas (2010, 2013), la cual reconoce 5 tipos de inferencias.

Se diseñó una tabla para clasificar las preguntas dentro del esquema antes mencionado, que da cuenta de los tipos de inferencia que movilizan una mayor demanda por parte del Icfes y que refleja aquello sobre lo cual se interroga a los estudiantes en las Pruebas Saber. Estos exámenes no especifican el tipo de inferencia por el que indagan, sino que se enfocan en factores como afirmación, competencia y componente, dirigidos más a la pregunta que al proceso cognitivo que cada una demanda.

La Tabla 1 da cuenta del tipo de inferencia que corresponde a cada pregunta de la prueba analizada. Además, se tiene en cuenta la afirmación aportada por el Icfes (2014-2015) que plantea el logro que deben alcanzar los estudiantes al responderla. Se aclara que la competencia es Comunicativa (proceso de lectura) en las 25 preguntas realizadas.

Texto	Pregunta	Opciones de respuesta	Tipo de Inferencia	Afirmación Icfes (2016)	Componente Icfes (2016)
Marte tendría grandes reservas de agua en	1. En el texto se afirma principalmente que	a. Marte está rodeado de grandes océanos y mares. b. la Tierra no es el único planeta de origen volcánico. c. <u>probablemente exista</u>	Macro-Estructural	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido	Semántico



su interior		agua bajo el manto marciano. d. la Tierra, Venus y Mercurio son planetas rocosos.		global del texto.	
Marte tendría grandes reservas de agua en su interior	2. En el texto, el segundo párrafo indica	a. cómo ocurrieron las antiguas erupciones volcánicas. b. el método utilizado por los científicos en el estudio. c. lo que afirma Francis McCubbin, el director de estudio. d. <u>los indicios que llevan a la información hecha por los científicos.</u>	Macro-Estructural	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Sintáctico
Marte tendría grandes reservas de agua en su interior	3. En el texto se emplean expresiones como “sorprendentes cantidades de minerales hidratados” o “más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra”. Esto se hace con el fin de	a. exagerar una hipótesis difícil de demostrar. b. <u>resaltar la magnitud del hallazgo referido.</u> c. destacar la genialidad del grupo investigativo. d. ilustrar estadísticamente el nuevo descubrimiento.	Enunciativa	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Pragmático
Marte tendría grandes reservas de agua en su interior	4. Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:	a. “La Tierra se recupera en un millón de años, somos nosotros los que desaparecemos” (Nicanor Parra). b. “Si existe un desafío esencial del ser humano en la actual etapa histórica, es salvar la casa común, es decir, la Tierra” (Leonardo Boff).	Enunciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Semántico

		<p>c. “No hay pasajeros en la nave espacial de la Tierra: todos somos tripulantes” (Herbert Marshall McLuhan).</p> <p>d. <u>“¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?”</u> (Aldous Huxley).</p>			
Marte tendría grandes reservas de agua en su interior	5. Con base en lo que plantea McCubbin, se puede afirmar que para este científico la Tierra es, principalmente,	<p>a. un espacio geográfico propicio como hábitat de muchas especies.</p> <p>b. <u>uno de los tantos espacios propicios para la vida en el universo.</u></p> <p>c. un planeta hermoso cuya superficie está rodeada de bellos océanos.</p> <p>d. el único lugar dispuesto para que el ser humano pueda sobrevivir.</p>	Macro-Estructural	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Semántico
¿Es posible oxigenar la estructura del agua para optimizar la vida?	6. A partir de la información del último párrafo se puede comprender mejor el porqué de la expresión	<p>a. “cavitación del agua”, referida en el segundo párrafo.</p> <p>b. “generación de nanoburbujas”, citada en el segundo párrafo.</p> <p>c. <u>“optimizar la vida”, referida en el título.</u></p> <p>d. “estructura del agua”, citada en el título.</p>	Enunciativa	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	Semántico
¿Es posible oxigenar la estructura del agua para optimizar la vida?	7. Un autor que comparta la idea de las ventajas vitales de la oxigenación del agua, podría afirmar:	<p>a. “¿Se ha pensado en la relación riesgos / beneficios para arriesgarse en un proyecto de tanta responsabilidad como lo es la cavitación del agua?”.</p> <p>b. “Las empresas colombianas deberían invertir en este proyecto de oxigenación líquida, una vez se demuestre que es posible y rentable”.</p> <p>c. “Este tipo de agua transgénica se podría comercializar como bebida</p>	Enunciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Semántico

		energizante para oxigenar el organismo”. d. <u>“La oxigenación del agua proveería a las células de los seres vivos mejores mecanismos de defensa y supervivencia”.</u>			
¿Es posible oxigenar la estructura del agua para optimizar la vida?	8. Quien escribió el texto cita a Rodolfo Llinás, con el fin de	a. convencer acerca de los beneficios de consumir agua potable. b. <u>explicar cómo funcionaría el proceso de oxigenación del agua.</u> c. informar acerca de la estructura estándar del agua. d. cuestionar el proceso de cavitación del agua.	Enunciativa	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Pragmático
Ré- quiem	9. De los siguientes versos, el que más se acerca a la visión de la autora es:	a. <i>También otro animal entristecido / dirá tu nombre en medio de la tarde</i> (Fernando Herrera Gómez). b. <i>Tú el amor. Yo la vida solitaria / que se abre hacia una dicha imaginaria</i> (Germán Pardo). c. <u><i>Observo los días de ayer con el corazón seco / libre de pena, en libertad y sin miedo</i></u> (Ricardo Cuesta). d. <i>Y la nostalgia de tu amor mitiga / mi duelo, que al olvido se resiste</i> (Guillermo Valencia).	Enunciativa y macro-estructural	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos Ideológicos	Semántico
Ré- quiem	10. En el texto, cuando la voz dice “y la vida / era larga como una carrilera” pretende representar	a. la mirada atenta e inquieta de los niños. b. <u>lo interminable que parece la vida cuando se es niño.</u> c. la lejanía de los recuerdos. d. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.	Inferencia a tipo V Ripoll (2015) Micro-estructural	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Pragmático
Ré-	11. En los	a. indicar un cambio en	Micro-	Recupera	Sintác-

quien	versos “ <i>borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo</i> ”, los dos puntos (:) se usan para	la voz que habla. b. introducir una enumeración. c. señalar una consecuencia de lo afirmado antes. d. <u>introducir una explicación de lo anotado anteriormente.</u>	estructural	información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	tico
Historieta	12. En la historieta, las flores alrededor de las viñetas indican	a. que los personajes enmarcados están enamorados. b. que la narración ocurre en un lugar muy tranquilo. c. <u>que los sucesos que enmarcan forman parte de un recuerdo.</u> d. que los personajes hacen parte de una novela rosa.	Micro-estructural	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Sintáctico
Historieta	13. Por la forma como se viste y expresa, es posible concluir que el científico es	a. amable y tranquilo. b. <u>trastornado y ambicioso.</u> c. divertido y alegre. d. tímido y afectuoso.	Enunciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Semántico
¿Cómo seleccionar un cuento?	14. Del texto “¿Cómo seleccionar un cuento?”, se puede concluir que	a. para narrar solo es necesario conocer nuestras habilidades de expresión oral. b. un buen narrador es aquel que logra interpretar cualquier tipo de cuento. c. para narrar solo hay que transmitir los momentos más conmovedores del cuento. d. <u>un buen narrador expresa el sentido del cuento cuando logra identificarse con</u>	Enunciativa	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semántico

		<u>éste.</u>			
¿Cómo seleccionar un cuento?	15. Entre el título y el texto hay una relación de	a. afirmación - negación. b. explicación - conclusión. c. definición - ejemplo. d. <u>pregunta - respuesta.</u>	Macro-estructural	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	Pragmático
Tomado de: Rivera, José Eustasio. Tierra de promisión Bogotá: El Áncora Editores. 1985.	16. En el texto se habla principalmente de la	a. angustia de un tigre. b. <u>cacería de un tigre.</u> c. descripción de un animal. d. agilidad de un animal.	Macro-estructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semántico
Tomado de: Rivera, José Eustasio. Tierra de promisión Bogotá: El Áncora Editores. 1985.	17. Si ser modernista significa huir en el tiempo y el espacio de una realidad habitual, entonces los versos de Rivera son modernistas porque	a. dibujan la realidad tal cual se ve. b. <u>rechazan la realidad cotidiana al evocar espacios exóticos.</u> c. abandonan la naturaleza y exaltan la ciudad. d. muestran la intimidad del hombre.	Micro-estructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semántico
Tomado de: Rivera, José Eustasio. Tierra de	18. En el poema, con la expresión como “Manchas de oro, vivaces entre	a. presentar el paisaje en el que vive el animal. b. revelar el carácter fantástico del animal. c. <u>describir el color del pelaje del tigre.</u> d. expresar el parecido entre el buitre y el tigre.	Enunciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	Pragmático

promisión Bogotá: El Áncora Editore s. 1985.	manchas de luto” se busca				
Toma- do de: <a href="http://www.mu-yinteres.ante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros">http://w ww.mu yinteres ante.es/ cada- vez- hay- mas- osos- solteros</a> .	19. En el texto, la expresión “ <i>Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocem os</i> ” tiene la intención de	a. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios. b. <u>advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.</u> c. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos. d. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.	Enun- ciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunica- ción que subyace en un texto.	Pragmá- tico
Toma- do de: <a href="http://www.mu-yinteres.ante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros">http://w ww.mu yinteres ante.es/ cada- vez- hay- mas- osos- solteros</a> .	20. En el texto hay una intención de objetividad al presentar	a. el nombre de los investigadores. b. conclusiones sin evidencias en el estudio. c. <u>datos que apoyan las conclusiones.</u> d. alternativas de solución al problema.	Enun- ciativa	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semán- tico
Diálogo  El arte de tener siempre la razón	21. En el extracto de El arte de tener siempre la razón, el segundo párrafo tiene como finalidad presentar un argumento	a. por analogía, pues se toma un caso o ejemplo específico para establecer una relación de semejanza con otros ejemplos. b. de autoridad, porque se basa en la opinión de una persona de reconocido prestigio en el discurso sobre la retórica. c. para ejemplificar, ya que ofrece uno o más ejemplos específicos en	Enun- ciativa	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semán- tico

		apoyo de una generalización. <u>d. de causa, puesto que se pretende explicar por qué sucede una cosa a partir de la afirmación de otra.</u>			
Diálogo  El arte de tener siempre la razón	22. Mientras Schopenhauer dice que las personas son astutas y maliciosas cuando defienden sus propias tesis, en el texto de Borges el participante plantea que un diálogo debe ser	a. conocedor de la cultura griega. b. amable con las <u>opiniones de otro.</u> c. un defensor de su propia verdad. d. experto en el arte de disputar.	Enunciativa	Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma.	Semántico
Diálogo  El arte de tener siempre la razón	23. Schopenhauer en torno a la “disputa” expresa una actitud	a. positivista, ya que el objeto de la polémica ha de ser construir nuevos saberes. b. pesimista, puesto que considera que toda polémica es inútil. c. idealista, porque pretende definirla como una sana conversación. d. <u>realista, debido a que comprende la condición humana y desde allí la define.</u>	Enunciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	Pragmático
Un cuento	24. En el texto, el narrador	a. <u>da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.</u> b. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo. c. relata lo que otros le contaron sobre un hecho. d. deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo	Enunciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	Pragmático

		que les ocurre.			
Un cuento	25. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que	a. el hombre era una persona muy solitaria, por eso construía barcos. b. el hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abría las ventanas. c. el hombre que armó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella. <u>d. el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso.</u>	Macro-estructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semántico

**Tabla 4.** Inferencias involucradas en la prueba Saber Icfes (2014-2015)

La clasificación anterior da cuenta de las inferencias que se indagan en las pruebas Saber, las cuales fueron tipificadas de acuerdo con la categorización de Cisneros et al., (2010, 2013). Con base en la tipología expuesta en la Tabla 1, iniciaremos el recorrido por las 25 preguntas, de acuerdo con los tipos de inferencia identificados.

### 3.1 Inferencia macroestructural

Se determinó que las preguntas 1, 2, 5, 15, 16 y 25 indagan exclusivamente por la inferencia macroestructural; sin embargo se concluyó que la pregunta 9 no solo se relaciona con lo macroestructural sino también con lo enunciativo.

Calsamiglia y Tuson (2001, p.224) describen la macroproposición desde la mirada de Van Dijk (1980), quien entiende el conjunto del texto como un todo y no como una simple sucesión de oraciones. A partir de esta construcción teórica definen la macroestructura, como “la proposición subyacente que representa el tema o ‘tópico’ de un texto y constituye la síntesis de un contenido. Un modo de identificarla es considerarla como una reconstrucción realizada por la persona que interpreta el texto”, es decir, que para hallar la respuesta el estudiante debe hacer un



proceso de selección y de jerarquización de ideas, pues la pregunta le solicita al lector escoger, dentro de las opciones, la idea que engloba el texto.

Al leer la pregunta, el estudiante moviliza los mecanismos de comprensión que le permiten deducir la afirmación principal es decir un tema expuesto en el cual se profundiza y se repite de forma diversa a lo largo del texto, puesto que en el marco de las respuestas encuentra ideas secundarias que también tienen correspondencia con el texto y que complementan la idea central.

La primera pregunta indaga acerca del contenido principal que se encuentra a lo largo del texto y que se relaciona directamente con la inferencia macroestructural-idea principal, que se refiere al sentido semántico global. Para responder esta pregunta el lector debe observar las opciones de respuesta y remitirse al texto con el fin de encontrar la idea que más incidencia tiene, en este caso: “Marte **podría** tener verdaderos océanos de agua bajo tierra”, “erupciones volcánicas **podrían** haber llenado Marte de agua”, “estamos hablando de **incluso** más agua de la que contiene el manto superior de la tierra”, una vez obtenidas estas frases podemos empezar a descartar la opción a, porque el estudio no afirma que Marte tiene agua sino que podría tenerla, la b porque el texto no dice que la Tierra es de origen volcánico y la opción d porque aunque es mencionada en el escrito no se profundiza en ella, simplemente se ofrece como complemento de la idea central, por consiguiente la respuesta correcta es la c puesto que el adverbio “probablemente” se relaciona con el verbo auxiliar en pospretérito (**podría**).

Macro estructural	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	Semántico	Marte tendría grandes reservas de agua en su interior	1. En el texto se afirma principalmente que	a. Marte está rodeado de grandes océanos y mares. b. la Tierra no es el único planeta de origen volcánico. c. <u>probablemente exista agua bajo el manto marciano.</u> d. la Tierra, Venus y Mercurio son planetas rocosos.
-------------------	--	-----------	---	---	--

A continuación presentamos la pregunta 2 que se inscribe en esta categoría, observemos:

Macro-Estructural	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Sintáctico	Marte tendría grandes reservas de agua en su interior	2. En el texto, el segundo párrafo indica	a. cómo ocurrieron las antiguas erupciones volcánicas. b. el método utilizado por los científicos en el estudio. c. lo que afirma Francis McCubbin, el director de estudio. <u>d. los indicios que llevan a la información hecha por los científicos.</u>
-------------------	--	------------	---	---	--

Después de analizar las opciones de respuesta se descarta la opción a. porque el párrafo no da cuenta de la forma en que se dieron las erupciones volcánicas, las nombra como antecedente, la b. pues no se describe el procedimiento que utilizaron los científicos para realizar ese estudio y la c. porque el párrafo no indica lo que dice McCubbin de forma individual sino que se refiere a lo expuesto por los autores, por ende la respuesta afirmativa es la d. que indica los indicios hechos por los científicos y se relaciona a partir de expresiones como “sugiere...”, “parece...”, “calculan...” señales que deja el estudio indicado por los investigadores.

Por consiguiente clasificamos esta pregunta en las inferencias macroestructurales porque aunque nos remite a una parte del texto (el segundo párrafo), solicita dar cuenta del contenido general del segmento. Con la intención de corroborar lo expuesto, Cisneros et al., (2013, p.177) plantean:

El concepto de macroestructura puede hacer referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan a lo largo de este, y así como una caja china, los subtemas de

cada fragmento textual pueden presentar otras explicaciones que contienen su propia macroestructura, relacionada a su vez con el tema global, general del texto.

El proceso se relaciona no sólo con la interpretación del texto en un sentido global sino que parte de la obtención de significados que están relacionados unos con otros a través de segmentos que forman un discurso, por consiguiente el lector debe tener en cuenta que en un texto pueden estar inmersas otras ideas centrales que hacen parte de una macroproposición mayor como es el caso de esta pregunta que indaga por el eje temático focal de este párrafo.

Aunque el propósito de este trabajo no es determinar si las preguntas por el Icfes están bien formuladas o no, cabe anotar que al momento de analizar el tipo de inferencia que requiere esta pregunta surge una confusión entre si es microestructural o macroestructural, pues el Icfes la clasifica en el componente sintáctico y la afirmación que indica es “recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos” cuando lo que busca es que el lector indique el eje central del párrafo 2 dirigido con mayor vehemencia al objetivo de las inferencias macroestructurales que se refieren al sentido global.

La pregunta 5 invita al lector a realizar relaciones de sentido, es decir, la correspondencia o asociación que existe entre un significado y otro, en este caso entre lo que dice McCubbin y lo que dicen las opciones de respuesta:

Macro- estruc- tural	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y	Semán- tico	Marte tendría grandes reserva s de agua en su interior	5.Con base en lo que plantea McCubbin, se puede afirmar que para este científico la Tierra es,	a. un espacio geográfico propicio como hábitat de muchas especies. b. <u>uno de los tantos espacios propicios para la vida en el universo.</u> c. un planeta hermoso cuya superficie está rodeada de bellos océanos.
----------------------------	---	----------------	---	--	--

	contenidos ideológicos.			principalmente,	d. el único lugar dispuesto para que el ser humano pueda sobrevivir.
--	-------------------------	--	--	-----------------	--

Por consiguiente se descartan la opción c y d porque no se hace alusión a esos datos en el texto, así mismo la opción a porque no se menciona la tierra desde una perspectiva geográfica ni asociada al hábitat de muchas especies. Como consecuencia la respuesta correcta es la b porque relaciona el sentido de la frase expresada por McCubbin “la tierra **no es única** deberíamos encontrar agua **en casi todo el sistema solar**” con “**uno de los tantos espacios** propicios para la vida en el universo”, es decir, que la relación se establece cuando se halla la similitud entre una frase y otra, pues aunque no digan lo mismo su significado tiene correspondencia. Este proceso se genera con la interpretación del texto a través de la búsqueda de los planteamientos de McCubbin para encontrar la coherencia entre ideas y formar una global.

Así mismo, el modalizador “principalmente” ayuda a clasificar el tipo de inferencia, porque aunque el enunciado se mantenga estable aun cuando no contenga el término, invita al lector a que enfoque su atención en hallar el tema que centra todo el contenido del texto, categorizando la información más destacada en el discurso, pues, en un acto de habla sea oral o escrito siempre se dicen gran variedad de conceptos pero la búsqueda de lo principal permite que se enfatice exclusivamente en lo más relevante y ese es el procedimiento que se le solicita al lector para que demuestre la capacidad de jerarquizar una idea antes que otra. Así mismo, se evidencia en la pregunta 16:

Macro-estructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semántico	Tomado de: Rivera, José Eustasio. Tierra de promisión Bogotá: El	16. En el texto se habla principalmente de la	a. angustia de un tigre. <u>b. cacería de un tigre.</u> c. descripción de un animal.
-------------------	---	-----------	--	---	--

			Áncora Editores. 1985.		d. agilidad de un animal.
--	--	--	---------------------------	--	---------------------------

Para hallar la respuesta, el estudiante debe extraer y jerarquizar las ideas contenidas en las estrofas, con el fin de determinar la idea central. A veces esta idea se encuentra explícita, sin embargo, debe hallarse la oración que agrupa las demás mediante un proceso de clasificación o también se construye con base en un proceso de selección deducido en las microproposiciones, para dar como resultado una macroproposición que abarque el sentido global del texto (Cisneros et al., 2010, p.172). En el proceso de selección de la opción correcta se descarta la a. porque el tigre no está angustiado ya que el texto lo describe sanguinario y astuto, la c. pues al observar el escrito en su totalidad solo se evidencia su descripción en un aparte de la obra y no como tema central, y la d. porque las frases “ya venció a la jauría pertinaz”, “Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto” demuestran que el tigre fue derrotado y por lo tanto no fue ágil y la respuesta es muy general al decir agilidad de un animal, en contraste a lo expuesto la respuesta correcta es la b. porque en la primer estrofa se muestra la imagen del tigre y del arquero como los personajes de esta obra, y se describe poco a poco la muerte del tigre y como su cazador lo atrapa.

La pregunta 25 al igual que las anteriores, le solicita al lector sintetizar una información a partir de lo leído.

Macro estruc- -tural	Recupera informa- ción implícita en el contenido del texto.	Semán- tico	Un cuento	25. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que	a. el hombre era una persona muy solitaria, por eso construía barcos. b. el hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abría las ventanas. c. el hombre que armó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella. <u>d. el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un</u>
----------------------------	---	----------------	--------------	--	--

					<u>animal monstruoso.</u>
--	--	--	--	--	---------------------------

Una vez analizadas las respuestas se descarta la opción a. porque el texto plantea que el hombre tenía amigos “allí la mostraba orgullosamente a sus amigos”, la b. porque el hombrecito abrió su ventana hecho que llamó la atención del hombre “notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto” y contrarresta lo que plantea la opción “...por esto no abría las ventanas.” y la c. porque el texto cuenta que el hombre armó un barquito dentro de una botella para adornar su chimenea y solo se da cuenta de la existencia del hombrecito cuando observa el barquito y se da cuenta que “una de sus pequeñas ventanas se había abierto” se concluye que la opción correcta es la d. pues el texto explica lo que le ocurrió al hombre “lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso” que se relaciona directamente con la situación que le estaba ocurriendo al hombrecito “sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó” ambas imágenes son causa y consecuencia de la otra, por ende se deduce que el hombrecito vio lo mismo que el hombre, pues se encontraban en situaciones similares.

Para responder esta pregunta el lector deberá recurrir a las macrorreglas definidas por Van Dijk (1980, p.48), con el fin de desentrañar en el texto unas ideas que se relaciona de forma implícita pero que están ligadas por un eje temático. En este sentido el carácter macroestructural da cuenta, pues se constituye la coherencia textual. El estudiante debe suprimir los datos secundarios que son los que describen la situación de la botella y lo que ocurre en torno a ella a partir de una secuencia de proposiciones, con el fin de globalizar la idea que subyace en la historia; generalizar, la información a través de una proposición que contenga un concepto derivado de la secuencia, es decir, que enlace las dos situaciones que se presentan en el texto; y

por último, construir una proposición que reúna la totalidad de la secuencia, que sirva como herramienta para que el lector defina la condición de semejanza y cree una que involucre a ambos personajes hombre y hombrecito sustituyendo la original por la nueva proposición.

Cabe resaltar que, a partir del enunciado “de lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que” la palabra subrayada genera en el estudiante una dificultad. Por tal motivo, los alumnos le solicitan explicación al profesor acerca del procedimiento que deben realizar debido a la duda que les suscita al momento de responder. En palabras de Cisneros et al. (2010, p.186):

A menudo los textos hacen referencia a ideas que no aparecen explícitas. El reconocimiento de las ideas implícitas tiene una gran importancia a la hora de interpretar un texto, es decir, de captar todo el sentido que el autor pretende transmitir, para ello es necesario **deducirla** entre líneas, es decir, inferirla.

Por consiguiente, al no estar explícita la idea en el contenido del texto que es la relación de las historias, el estudiante no logra extraer los vínculos de sentido que se representan en proposiciones que sostienen un intercambio de lo general a lo particular o viceversa, y que se sustenta con el contexto del texto y por ende, de la pregunta. El problema radica en que el estudiante no realiza el proceso de identificar las microproposiciones y analizarlas para generar una macroproposición a partir de los factores facilitados.

La pregunta 9 de la prueba presenta correspondencia con lo planteado anteriormente pues le solicita comprender el contenido semántico global del poema para relacionarlo con los versos de otros autores:

Enun- ciativa y	Relaciona textos y moviliza	Semán- tico	Réquiem	9. De los siguientes versos, el	a. <i>También otro animal entristecido / dirá tu nombre en medio de la tarde</i> (Fernando
-----------------------	-----------------------------------	----------------	---------	---------------------------------------	--

macro-estructural	saberes previos para ampliar referentes y contenidos Ideológicos			que más se acerca a la visión de la autora es:	<p>Herrera Gómez).</p> <p>b. <i>Tú el amor. Yo la vida solitaria / que se abre hacia una dicha imaginaria</i> (Germán Pardo).</p> <p>c. <u><i>Observo los días de ayer con el corazón seco / libre de pena, en libertad y sin miedo</i></u> (Ricardo Cuesta).</p> <p>d. <i>Y la nostalgia de tu amor mitiga / mi duelo, que al olvido se resiste</i> (Guillermo Valencia).</p>
-------------------	--	--	--	--	--

En concordancia con el objetivo de la pregunta se analiza la pertinencia de cada verso y se descarta la opción a. porque alude a un animal entristecido que dirá su nombre, pero el poema no refiere cómo se siente otra persona representada con el término “animal”, sino cómo se siente ella frente a una situación amorosa, la b. recalca que aun ese otro sigue siendo el amor y que ella está sola imaginando ese encuentro, pero la sensación de Réquiem es que ese amor ya no existe por lo que no encaja este verso con el poema, de igual forma la opción d. remite a un sentimiento de nostalgia y resistencia que se niega a desprenderse de ese amor pero el personaje del poema expresa en sentido lírico que ese amor ya no le duele y que nada la perturba. En cambio la respuesta c. se relaciona de manera objetiva con el verso de Cuesta ya que al igual que ella este personaje observa el pasado sin reparo, observemos las similitudes que hay entre los siguientes versos: “que algo se ha muerto aquí” con “el corazón seco” y “soy yo la que hace tiempo ya se ha ido” con “libre de pena, en libertad y sin miedo” un ejemplo de los vínculos de sentido que se tejen a través de la comprensión y que aunque no están escritos con las mismas palabras se relacionan al momento de significar y en este caso expresar un sentimiento.

Es preciso determinar el proceso que debe realizar el estudiante pues debe comprender la idea general del poema y luego encontrar la correspondencia que hay entre la proposición central y



los versos de otros autores. En este sentido, se observa también una relación de intertextualidad porque el alumno no solo debe evidenciar el sentido global del poema de Piedad Bonnett, sino interpretar el sentido profundo de los versos que aparecen como opciones de respuesta para hallar aquel que se corresponda semánticamente. El lector deberá crear la macroproposición que más se acerque al contenido central, a partir de la unión de varias piezas denominadas microproposiciones que se hallan al interior del discurso como ideas secundarias que aportan sentido a una idea global, es decir, como una especie de rompecabezas donde las partes forman la totalidad de la figura que lo constituye.

Además, se ha clasificado esta pregunta desde dos demandas inferenciales: la macroproposicional, descrita anteriormente, y la inferencia enunciativa. Esta pregunta indaga por la visión de la autora, es decir, las relaciones entre enunciador-enunciario y la deducción de puntos de vista.

En realidad, autor y lector construyen imágenes de sí mismos y del otro para presentarse, planean la manera como pretenden ser percibidos a través de lo que se dice y de la manera como se dice, y elaboran hipótesis de lo que esperan encontrar en quien les habla o en quien los escucha. (Cisneros et al., 2010, p.67).

Con base en la exposición anterior, es necesario identificar la dificultad que tienen los estudiantes para inferir el punto de vista del autor, debido a que según Martínez (2002:19), en el enunciado “visto como la unidad de la comunicación”, se presenta una relación de intersubjetividad (denominada polifonía en Bajtín, 1982), en la cual no sólo se encuentra la imagen del yo reflejada en el texto sino también el tema y su referencialidad; además, el encuentro de otros enunciados que han sido expresados por otras voces que no son el punto focal

en esta pregunta y, por último, la percepción del lector; factores que se reúnen en un todo que proyecta una significación. Esta relación intersubjetiva obstaculiza la comprensión del lector y en esa medida la identificación del punto de vista de la autora que,

- (i) al mismo tiempo que expresa su punto de vista y se construye una imagen de sí mismo (Ethos), (ii) evalúa y responde a enunciados anteriores objetándolos o apoyándolos (Tiers), y (iii) se anticipa a los posibles enunciados de su interlocutor buscando acuerdo o desacuerdo, construyendo en el enunciado también una imagen de éste (Pathos) (Martínez, 2002, p.20)

Descrito el proceso anterior, el estudiante debe comprender los enunciados que el emisor emite y debe adoptar una posición frente al tema del desamor y el olvido que se está proponiendo sin dejar de lado la visión del autor; el inconveniente se presenta cuando no logra determinar la mirada de la autora con respecto a lo que propone en su escrito en este caso mediado por un personaje representado por una mujer que la representa, por lo tanto, subyace la dificultad de dar una posible respuesta.

Para terminar, enfoquemos nuestra atención en la pregunta 15:

Macro- estruc- tural	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	Pragmá- tico	¿Cómo seleccionar un cuento?	15. Entre el título y el texto hay una relación de	a. afirmación - negación. b. explicación - conclusión. c. definición - ejemplo. d. <u>pregunta</u> - <u>respuesta.</u>
----------------------------	---	-----------------	------------------------------------	---	---

Una vez analizadas las opciones de respuesta y teniendo en cuenta la presentación del título y el contenido del texto se evidencia la relación que subyace entre ambos y la correspondencia con la función que está ejerciendo una con la otra, de esta manera es preciso descartar las opciones a.,

b., c., puesto que el título corresponde a una pregunta ya que posee las características interrogativas que no solo se limitan a tener los signos “¿?” sino que tiene un indicador de pregunta “Cómo” que es una base para preguntar por la forma en que se realiza algo y el contenido del texto es la respuesta a esta pregunta pues empieza a explicarme paso por paso la forma de seleccionar un cuento.

Este interrogante se identifica con la categoría de inferencias macroproposicionales, ya que desde el enunciado se solicita hacer una relación del título y el texto. En palabras de Cisneros et al. (2010, p.172), los títulos “generalmente se redactan como frases que anteceden el contenido global o macroestructura y tienen como función llamar la atención del lector acerca del tema puntual del que se va a tratar, como antesala al texto”. Aunque el título no es precisamente una macroproposición, porque carece de sentido completo, sí necesita el proceso de categorización y jerarquización de proposiciones para hallarlo, esto se logra a través de la búsqueda de las ideas principales y secundarias, con el fin de elaborar un título que se relacione con la idea que resume el texto.

Si el estudiante le otorga importancia al contenido del título y lo usa como estrategia para inferir el sentido global del texto podrá comprender la idea central, pues esta se encuentra inmersa al interior del título; además, le permite evidenciar el tema.

Por otro lado, a través de su articulación el lector genera expectativas que intercambia con su saber previo; en este sentido, se relaciona este nuevo saber con sus presaberes y logra la comprensión no sólo desde la perspectiva local sino también la global (Cisneros et al., 2010, p.175).

### 3.2. Inferencias microestructurales

Las inferencias de recuperación léxica se identifican con el nivel microestructural, que se entiende como una comprensión más local, tienen relación más estrecha con el nivel sintáctico, la coherencia local o interna, la concordancia gramatical y la coherencia y cohesión lineales, con base en estas estructuras el lector debe realizar un proceso donde no solo debe tener en cuenta estas categorías formales de la lengua sino que debe contextualizar lo que lee para que pueda adquirir una significación más real y comprensiva del discurso.

Observemos la pregunta 10 que pertenece a este nivel de inferencias:

<b>Inferencia tipo V Ripoll (2015) Micro-estructural</b>	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Pragmático	Réquiem	10. En el texto, cuando la voz dice “y la vida / era larga como una carrilera” pretende representar	a. la mirada atenta e inquieta de los niños. <u>b. lo interminable que parece la vida cuando se es niño.</u> c. la lejanía de los recuerdos. d. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.
--	---	------------	---------	---	--

En el proceso de descarte iniciamos eliminando la opción a. porque la única parte que indica la etapa de la niñez fue cuando ella recuerda que era niña y no refiere la presencia de otros niños en su poema, la c. pues sus recuerdos no son lejanos, ella los trae a su discurso sin inconveniente como la escena que describe cuando trae a colación su niñez, y la d. no guarda ninguna relación con lo dicho porque aunque se habla de tiempo, en ese verso este factor no causa tedio, además el escrito habla de ancianos, en cambio la b. tiene una relación recíproca con lo que se plantea, pues ambas expresiones indican que quien las vivencia es un menor de edad y que se refieren a la

vida, de cómo se observa desde esa perspectiva pueril y se da una relación de concordancia entre “larga” e “interminable”, estos factores evidencian esta respuesta.

Esta pregunta se caracteriza por su sentido lírico, clasificado en la inferencia tipo V de Ripoll (2015), que intenta responder a la pregunta ¿qué quiere decir todo esto? y se relaciona con la inferencia de recuperación léxica por la búsqueda de coherencia interna entre lo que la voz dice y el verso “y la vida / era larga como una carrilera”. Con el objetivo de determinar el significado entre ambas se establece la relación que existe entre el verso y lo que plantean las opciones de respuesta que corresponde a la representación que se debe asignar, por consiguiente lo que se busca es simbolizar y especificar la utilización de este verso en este poema para comprenderlo de una forma más particular, pues al ser un recuerdo, es posible que se le asignen multiplicidad de sentidos que no corresponden, y que la prueba requiere con el propósito de saber si el lector está bien enfocado. Es necesario también tener en cuenta la relación inferencial enunciativa dentro de la reciprocidad entre enunciador-enunciario, donde se tienen en cuenta la voz del personaje representado por una mujer y la intención comunicativa que subyace en su interacción.

La pregunta 11 indaga por el uso de los dos puntos:

Micro- estruc- tural	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Sintác- tico	Réquiem	11. En los versos “borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo”, los dos puntos (:) se usan para	a. indicar un cambio en la voz que habla. b. introducir una enumeración. c. señalar una consecuencia de lo afirmado antes. d. <u>introducir una explicación de lo anotado anteriormente.</u>
----------------------------	---	-----------------	---------	---	---

Cuando el lector va a responder una pregunta en la mayoría de los casos se inclina por dos posibles respuestas. Una vez iniciado el procedimiento de descarte, es fácil determinar que la opción a. no es la correcta porque la voz que se expresa mantiene una actitud constante en su discurso y la b. porque las proposiciones que continúan no son una enumeración sino la referencia de un personaje, sin embargo, se sostienen la opción c. y d. las cuales de alguna manera demuestran el objetivo de esos puntos, en este sentido el lector debe ser minucioso en observar los detalles, por ejemplo en la c. la presencia del término consecuencia exige que antes haya existido una causa, por el contrario “borrosos me saludan desde lejos” no es una consecuencia de “yo amé a aquel hombre que va solo”, es decir que se vincula con la opción d. que explica que ese rostro borroso pertenece “a aquel hombre que amó” y que va hablando solo porque al ser borroso para ella, ya no existe en su vida.

Para ser más específicos observemos que esta inferencia exige que el lector deduzca la intencionalidad de ciertos usos textuales, en este caso, los dos puntos buscan relacionar una expresión con otra, a través de relaciones léxicas (cadenas semánticas), por tal motivo se ubican en un nivel microestructural debido no sólo a sus relaciones sintácticas locales sino a la coherencia interna que tiene cada proposición, que aunque se vean como entes independientes se involucran con el uso de los dos puntos.

El lector tendrá que recurrir al principio de asociación para dar significado a la utilización de los signos de puntuación. Para Martínez, (2002, p.47) “se establecen relaciones semánticas como por ejemplo términos que pertenecen a un mismo campo semántico y relaciones pragmáticas relativas a las intenciones y el punto de vista del locutor con respecto al interlocutor y al enunciado.”, en este caso lo que hacen los dos puntos es vincular una idea con otra a través de

una relación pragmática relativa a la intención que tiene el enunciador cuando coloca esos dos puntos con el fin de relacionar dos proposiciones.

En el enunciado se referencian dos versos que se pueden definir de forma individual con facilidad. El problema según lo expuesto anteriormente es que el estudiante tenga en cuenta que aunque independientes estos versos dependen del sentido global del texto y que guardan relación a partir del uso de los dos puntos; por tal motivo, no se pueden analizar solos sino a partir del contexto que es determinado por los puntos. Además, debe analizar el sentido implícito que subyace en su interior en la medida en que comprende que ese adjetivo borrosos se interrelaciona con uno de los hombres que menciona en este caso al que amo, analizado de esta manera las palabras cobran un sentido connotativo. A esta relación se le denomina cadenas semánticas (Martínez, 2002), que buscan encontrar conexiones inmersas en los textos para generar significado en el interlocutor no solo porque un término signifique lo mismo que otro sino por los significados que se le atribuyen a ciertas palabras en este caso la palabra “borrosos” entra a hacer un calificativo para “aquel hombre”.

La pregunta 12 es también de carácter microestructural:

<b>Micro-estructural</b>	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Sintáctico	Historieta	12. En la historieta, las flores alrededor de las viñetas indican	a. que los personajes enmarcados están enamorados. b. que la narración ocurre en un lugar muy tranquilo. <u>c. que los sucesos que enmarcan forman parte de un recuerdo.</u> d. que los personajes hacen parte de una novela rosa.
--------------------------	--	------------	------------	---	---

En cuanto a la solución de esta pregunta se descarta la opción a. porque los personajes no están enamorados y se evidencia con la frase de ella “¡lárgate!” por ende la opción d. se suprime porque la novela rosa exige que ambos personajes estén enamorados y este no es el caso y la b. pues el hecho de que el lugar sea tranquilo o no, es algo que no influye en la historia porque no tiene trascendencia por supuesto la correcta es la c, pues en medio de una situación en la que el hombre está cenando con otro, se presenta una interrupción de una imagen en la que el científico conversa con una mujer a raíz de una pregunta que le hace el receptor, posteriormente el hombre regresa a la escena que se generó desde el inicio de la historia lo que permite interpretar que es un recuerdo que le llega en la medida que le está contando algo a su interlocutor.

En consecuencia esta pregunta exige una inferencia de recuperación léxica, en concordancia con la búsqueda de significado de los aspectos extralingüísticos; en palabras de (Cisneros et al., 2010, p.85):

El proceso mental de la significación debe comprenderse más cerca del acto de elegir un término de un inventario de otros conocidos, elección validada por el contraste con el uso o por la intuición de la gramaticalidad. Esa elección debe obedecer a factores tanto lingüísticos como extralingüísticos.





Aunque la imagen no recupera una forma verbal escrita, sí moviliza un significado que se relaciona con una situación contextual y no verbal. Desde esta percepción, el estudiante debe activar estrategias que le permitan inferir la información implícita que se presenta en el texto en forma de imágenes y que a la vez adquieren significado en la reciprocidad que tiene con los elementos lingüísticos que están inmersos en el texto, asignándole sentido y “funcionalidad”. En palabras de Calsamiglia y Tusón (2001, p.48)

Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica tienen un papel comunicativo de especial relevancia por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen.

Bajo estas condiciones, la comprensión del discurso se torna compleja, puesto que a partir de lo expuesto en el texto el lector elabora unos conceptos inferidos a partir de lo disponible; en este sentido, acabamos procesando más información que la dada, pues se cruzan los saberes previos con la nueva información (León, 2003, p.31).

La pregunta 17 es microestructural por el sentido local que requiere:

Micro-estructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semántico	Tomado de: Rivera, José Eustasio. Tierra de promisión Bogotá: El Áncora Editores. 1985.	17. Si ser modernista significa huir en el tiempo y el espacio de una realidad habitual, entonces los versos de Rivera son modernistas porque	a. dibujan la realidad tal cual se ve. b. <u>rechazan la realidad cotidiana al evocar espacios exóticos.</u> c. abandonan la naturaleza y exaltan la ciudad. d. muestran la intimidad del hombre.
-------------------	---	-----------	---	---	--

Una vez analizado el significado que se le otorga a la palabra modernista en el enunciado y su definición de escapar de la realidad, es preciso descartar las opciones de respuesta que no corresponden con el sentido del texto, en este caso la a. porque una escena tan contundente como la de cazar un tigre no requiere de estos artificios verbales para describirla de una forma tan subjetiva y sublime a la vez, la c. porque la ciudad no es nombrada en ninguno de los versos y la d. porque se hace una descripción de las acciones del hombre “venció”, “reta” “templa” más no de su ser, por consiguiente la opción correcta es la b. pues el autor deja a un lado la cotidianidad para retomar una imagen que hace parte de la naturaleza exótica como es la cacería de un tigre y la relaciona significativamente con el concepto de la palabra modernista en contraposición a lo habitual.

Como lo anotamos anteriormente, la pregunta indaga por el significado local de las palabras; en este caso, el concepto “modernista” al cual se le asigna toda una carga semántica con el fin de relacionar este término con lo que se encuentra implícito en el texto a través de un registro figurado, que trasciende los niveles de significación y que tiene que recurrir a un mecanismo donde no se tiene en cuenta los términos por sí solos, sino en relación con otros, generando cadenas semánticas (Martínez, 2002)

Con el propósito de responder a esta pregunta, el estudiante debe interrogarse por el concepto de “modernista”, que es ajeno para él y con el cual tiene que relacionar una posible respuesta; esta situación es compleja porque en el proceso inferencial el lector cruza los saberes previos con los nuevos, y al presentarse dificultad porque no comprende el significado de la palabra debe recurrir a las relaciones de palabras que se presentan a través del texto. Al respecto, Van Dijk (1992, p.179) afirma:

Pero como numerosas formas de palabras poseen varios matices de significado o incluso varios significados, puede producirse muy fácilmente un malentendido si no se dispone de más información proveniente del texto o del contexto, y el oyente puede asignar a una palabra u oración un significado distinto del pretendido por el hablante.

Es precisamente esta dificultad a la cual se expone el lector porque si parte solo de su interpretación y no tiene en cuenta todos los factores que movilizan la palabra es decir los matices de significado que pueda poseer dependiendo de la función que esté determinada en el texto o no cuente con el acervo de saberes previos, posiblemente no pueda hallar la respuesta acertada.

### 3.3 Inferencias enunciativas

Estas inferencias tienen relevancia en las pruebas Saber porque de 25, preguntas analizadas, 12 requieren este tipo de procesos que generan acercamientos contruidos a través de relaciones dialógicas que subyacen al interior del texto y que deben ser analizadas por el lector para lograr la comprensión, generando anticipaciones, o vislumbrando los propósitos de los participantes que intervienen en una lectura. En palabras de Martínez (2002, p.21)

En todo enunciado se construye siempre una relación dinámica de fuerzas con respecto a unos enunciados anteriores ajenos y de manera predictiva con respecto a unos posibles enunciados o réplicas posteriores, lo cual crea una dinámica dialógica compleja e intertextual en el enunciado mismo (oral o escrito).

La palabra no es estática y por lo tanto el lector debe buscar los mecanismos necesarios para interpretar lo que le comunican, de ahí que intervenga la teoría enunciativa y tenga en cuenta el discurso y las redes que lo conforman.

Cabe resaltar que aunque la inferencia más solicitada por el Icfes es la enunciativa se puede argumentar que debido a su escasa aplicación en el aula de clase, incide en los bajos resultados en las pruebas Saber. Porque la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana se remite a ejercicios enfocados en la estructura del texto, en resolver preguntas superficiales como: quién es el personaje principal, cuáles son los personajes secundarios, dónde y cuándo ocurre el acontecimiento, de qué están hablando, etc. interrogantes que se responden de forma directa y que no permiten que el lector-estudiante elabore procesos de relación, de observación acerca de lo que está implícito para la comprensión del texto. Así mismo, estas prácticas educativas

enfocan su mirada en aspectos gramaticales y ortográficos, lo cual aunque es necesario para hacer un estudio de la lengua profundo no evidencia un análisis total sino parcial.

Por consiguiente, el estudiante de nuestra institución no está formado para responder a preguntas que requieran inferencias enunciativas pues no están capacitados para evidenciar las voces que subyacen en el texto y que se relacionan entre sí de forma dialógica, pues se le dificulta generar anticipaciones sobre el contenido y no le resulta claro los propósitos de los participantes debido a que su práctica educativa no está dirigida hacia ese estado de la lengua. En el análisis de las respuestas que no correspondían con la correcta se pudo observar que los alumnos no tienen en cuenta lo que dice el texto, sino que hacen una aproximación a la respuesta basados en su percepción y en lo que ellos harían en una situación parecida, es decir, que generan juicios de valor que están por fuera de lo que plantea el contenido, además no tienen claros los roles que hay inmersos en el texto.

La pregunta 3 corresponde a la categoría inferencial enunciativa, veamos:

Enun- ciativa	Reconoce elementos implícitos de la situación comunica- tiva del texto.	Pragmá- tico	Marte tendría grandes reservas de agua en su interior	3. En el texto se emplean expresiones como “sorprendentes cantidades de minerales hidratados” o “más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra”. Esto se hace con el fin de	a. exagerar una hipótesis difícil de demostrar. b. <u>resaltar la magnitud del hallazgo referido.</u> c. destacar la genialidad del grupo investigativo. d. ilustrar estadísticamente el nuevo descubrimiento.
------------------	--	-----------------	---	--	---

Con el fin de explicar la solución de esta pregunta se inicia con la comprensión de las expresiones que otorga el enunciado, luego se da paso al proceso de descarte de la opción a. que

expresa que se está exagerando una hipótesis, lo que es incorrecto porque los científicos hicieron un descubrimiento que les permite deducir las características del hallazgo, lo que nos conduce a decir que la respuesta correcta es la b. porque con estas expresiones lo que se plantea es que de seguir encontrando lo que hasta ahora han hallado es probable que las afirmaciones expuestas sean ciertas, se descarta la c. porque el texto no indica el papel que ejecutan los investigadores sino sus apreciaciones y la d. porque para ilustrar estadísticamente un descubrimiento es necesario que hayan datos y cifras, elementos que no se presentan en el escrito.

Esta pregunta materializa las relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente, que se determina con las frases del enunciado, pues el enunciador expone unas ideas a través de esas expresiones y el enunciatario debe comprenderlas, pero para hacerlo necesita conocer el tema del cual se está hablando, de esta manera surge la interacción enunciativa.

A su vez, la aserción “esto se hace con el fin de” se vincula con la pregunta ¿para qué? Propuesto en la clasificación de Ripoll (2015, p.114) que invita al lector a realizar hipótesis sobre los acontecimientos del texto, pues “no se establecen relaciones entre elementos del texto, sino que anticipan nuevos elementos”. Este encuentro de piezas clave se activa para facilitar la comprensión del lector y generar respuesta, lo que implica “realizar un acercamiento de carácter discursivo y global a los textos, es decir, generando anticipaciones sobre aspectos como el contenido, los propósitos de los participantes, las relaciones particulares” (Cisneros et al., 2012, p.57). Dichas anticipaciones pertenecen al contenido implícito que se busca encontrar, en este punto la respuesta acertada, que indica la acción que realiza el locutor cuando lanza esas expresiones. Con base en este procedimiento, el estudiante deberá reconocer la dialogicidad que viene al interior del texto, movilizará sus conocimientos y responderá a la pregunta por los propósitos textuales:

A continuación se presenta la pregunta 21:

Enun- ciativa	Recu- pera informa- ción implíci- ta en el conteni- do del texto.	Semán- tico	Diálo- go - El arte de tener siem- pre la razón	21. En el extracto de El arte de tener siempre la razón, el segundo párrafo tiene como finalidad presentar un argumento	a. por analogía, pues se toma un caso o ejemplo específico para establecer una relación de semejanza con otros ejemplos. b. de autoridad, porque se basa en la opinión de una persona de reconocido prestigio en el discurso sobre la retórica. c. para ejemplificar, ya que ofrece uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización. <u>d. de causa, puesto que se pretende explicar por qué sucede una cosa a partir de la afirmación de otra.</u>
------------------	---	----------------	--	--	---

La opción a. no es la acertada porque en el aparte 2 no se está analizando un ejemplo específico con respecto al tema, tampoco la c. porque como ya lo evidenciamos en ese apartado no se están planteando ejemplos que ratifiquen un tema y la b. porque los argumentos de autoridad, se presentan en forma de cita, plasmada por un autor de prestigio en el tema hecho que no se llevó a cabo. La opción correcta es la d. pues se parte de una pregunta ¿Cuál es el origen de esto? la cual es explicada a través de la respuesta “nuestra vanidad congénita” que es reafirmada con la siguiente sustentación “no quiere aceptar que lo que sostuvimos como verdadero resulta falso, y que lo verdadero sea lo que sostuvo el adversario” que en términos lingüísticos se relaciona porque una es causa de la otra y se relacionan en significado.

Esta pregunta busca que el lector interprete el tipo de argumento que utilizó el autor con el fin de dar cuenta del propósito comunicativo que desea lograr en sus interlocutores, por consiguiente parte de una pregunta que secuencialmente va respondiendo, está respuesta da cuenta de las inferencial léxicas pues busca que el lector haga un rastreo en la lectura porque como lo afirma

(Cisneros et al., 2013, p.121) “esa lectura lineal en realidad es discontinua, porque exige que el lector avance y retroceda sobre las líneas constantemente, de manera que no pierda de vista el objeto temático, es decir, la referencia.” En términos del enunciado y su respuesta la utilización del argumento de causa que comparte según lo expuesto y la explicación que se dio para su respuesta la explicación de una cosa a partir de la afirmación de otra.

Sin embargo, es preciso justificar que esta pregunta es enunciativa porque se enfoca en el interrogante ¿para qué el autor utilizó un argumento? y a ¿qué tipo de argumento pertenece?, por consiguiente, se presenta el desafío de introducir al lector en una relación intersubjetiva, pues debe realizar un acercamiento al texto que le permita verificar con las opciones de respuesta el argumento que subyace y comprender el propósito del autor y el efecto que desea provocar en el destinatario cuando lo usa; en palabras de Martínez (2002, p.20): “El interlocutor por su parte al percibir y comprender los enunciados que el locutor emite, adopta una postura activa de respuesta: si está o no de acuerdo, lo completa, lo acepta o lo impugna, etc.”

La pregunta 4 Al igual que la pregunta 9 le solicita al lector comprender el contenido semántico global del texto para relacionarlo con las expresiones de otros autores, sin embargo, aunque responde a las inferencias macroestructurales también cuestiona el proceso enunciativo del cual vamos a dar cuenta sin dejar de lado que se solicita definir la explicación del final del texto y relacionarla con otro texto que abarque el mismo sentido, es necesario referir que este subtema (macroestructura menor) hace parte de una macroestructura mayor.

Enun- ciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para	Semán- tico	Marte tendría grandes reser- vas de agua en	4. Una de estas expresio- nes se relaciona directa- mente con	a. “La Tierra se recupera en un millón de años, somos nosotros los que desaparecemos” (Nicanor Parra). b. “Si existe un desafío esencial del ser humano en la actual etapa histórica, es salvar la casa común, es
------------------	---	----------------	--	---	--



	ampliar referentes y contenidos ideológicos.		su interior	lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:	decir, la Tierra” (Leonardo Boff). c. “No hay pasajeros en la nave espacial de la Tierra: todos somos tripulantes” (Herbert Marshall McLuhan). <u>d. “¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?” (Aldous Huxley).</u>
--	--	--	-------------	---	---

Al final del texto McCubbin afirma que “la Tierra no es única” y que “deberíamos encontrar agua en casi todo el sistema solar” con base en esta afirmación se procede a descartar las opciones de respuesta que no guardan relación con esta frase por ejemplo la a. porque la expresión no habla de la recuperación de la Tierra ni de la extinción de los habitantes del planeta, la b. porque Boff habla de una casa común la Tierra que debemos cuidar los seres humanos y en su afirmación McCubbin no menciona los cuidados que debemos tener con la Tierra, la c. porque McLuhan hace una metáfora de la tierra atribuyéndole el sentido de nave y afirma que las personas somos tripulantes y no pasajeros, idea que se sale del contexto porque McCubbin centra su proposición en la existencia del agua en otros planetas, en consecuencia la respuesta correcta es la d, que es un interrogante que invita a pensar, si la tierra no es más que el infierno de otro planeta, es decir afirmar con respecto al hallazgo planteado a lo largo del texto que quizá la tierra es más caliente y seco que otro planeta en el que posiblemente encontremos agua y se relaciona con lo expuesto por McCubbin quien afirma de forma condicional que este hecho “encontrar agua en casi todo el sistema solar” puede ocurrir en el caso que se ratifique el descubrimiento.

Esta pregunta concuerda con las características de las inferencias enunciativas, puesto que el elemento dialógico se evidencia a lo largo del texto y el enunciado de la pregunta invita al lector a que movilice este saber, conduciéndolo a que relacione una expresión expresada por otro autor con lo que plantea *McCubbin* al final del texto, es decir, se pide conectar las ideas antes

mencionadas para asignarle sentidos equivalentes. En esta medida, el estudiante tendrá que determinar si el autor utilizó esa afirmación con la intención de unificar todo lo que plantea el texto a modo de expresión de cierre y de conclusión. De ahí que el lector no puede fijarse solo en ese indicio, sino que deberá tener en cuenta todo lo que dice el texto para relacionarlo con la posible respuesta.

Antes de examinar el proceso de la pregunta 6, veamos su presentación:

Enun- ciativa	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	Semán- tico	¿Es posible oxigenar la estruc- tura del agua para optimizar la vida?	6. A partir de la información del último párrafo se puede comprender mejor el porqué de la expresión	a. “cavitación del agua”, referida en el segundo párrafo. b. “generación de nanoburbujas”, citada en el segundo párrafo. <u>c. “optimizar la vida”, referida en el título.</u> d. “estructura del agua”, citada en el título.
------------------	--	----------------	--	--	---

Para responder esta pregunta es necesario examinar lo que dice el último párrafo, el segundo y el título con el fin de determinar cuál de las expresiones que se presentan en las opciones de respuesta corresponde semánticamente. Iniciamos con la eliminación de la opción a. porque el último párrafo menciona un descubrimiento que serviría de cura para unas enfermedades y el segundo párrafo no habla de la cavitación del agua sino de la creación de nanoburbujas, la b. porque lo que se busca con la creación de estas partículas es oxigenar los seres vivos y mejorar su desempeño no curar enfermedades, la d. porque la composición del agua no se relaciona con el aparte final pues allí no describe los elementos que la conforman, en definitiva la respuesta correcta es la c. optimizar la vida que se relaciona directamente con el descubrimiento y lo que

este puede hacer, en este caso curar enfermedades es decir mejorar la calidad de vida, ambos se relacionan.

Por otro lado, para responder esta pregunta se requiere de las inferencias enunciativas a partir del principio que demanda un acercamiento de carácter discursivo, en la medida que el lector debe prestar atención en el segundo párrafo y el título para enlazarlo con su conocimiento y las expresiones presentes en las opciones de respuesta. Además debe comprender el sentido global que no se desliga del contexto del texto y establecer las relaciones de sentido que pide el enunciado. Se observa su pertenencia con el esquema de Martínez (2002), que indica que en dichas inferencias existe una relación de fuerza entre el enunciador-enunciario-lo enunciado y define una categoría denominada “lo que puede hacer el lector” que es precisamente la interacción entre estos mediadores del discurso con el objetivo de comprender el texto pues a través del diálogo elabora una inferencia enunciativa que le permite evidenciar el contenido implícito partiendo de la pregunta *por qué*, que es precisamente el saber que indaga el interrogante y que se relaciona con las inferencias tipo II de Ripoll (2015, p.113) “Para la construcción de estas inferencias el lector necesita diversos tipos de conocimientos: conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y conocimientos sobre el tema del texto.” Como se evidencia el discurso es mediado por varios factores.

Lo que le interesa al Icfes desarrollar en el estudiante al plantearle una pregunta de esta índole es su carácter dialogante, puesto que el lector debe interactuar con el texto: “el carácter dialogante implícito entre los actores del acto comunicativo, y la relación entre discurso, cognición y sociedad que estará mediada –en todos los casos- por el uso de la lengua” (Cisneros et al., 2010, p.49).

La pregunta 7 también moviliza las inferencias enunciativas:

<b>Enun- ciativa</b>	Relacio- na textos y movili- za saberes previos para ampliar referen- tes y conteni- dos ideoló- gicos.	Semán- tico	¿Es posible oxigenar la estruc- tura del agua para optimi- zar la vida?	7. Un autor que comparta la idea de las ventajas vitales de la oxigena- ción del agua, podría afirmar:	a. “¿Se ha pensado en la relación riesgos / beneficios para arriesgarse en un proyecto de tanta responsabilidad como lo es la cavitación del agua?”. b. “Las empresas colombianas deberían invertir en este proyecto de oxigenación líquida, una vez se demuestre que es posible y rentable”. c. “Este tipo de agua transgénica se podría comercializar como bebida energizante para oxigenar el organismo”. d. <u>“La oxigenación del agua proveería a las células de los seres vivos mejores mecanismos de defensa y supervivencia”.</u>
--------------------------	--	----------------	--	--	---

Se descarta la opción a. porque el texto está presentando un avance de una investigación, lo cual se evidencia en la frase que dice “esto sí es posible” es decir que aún es un proyecto y no una realidad, por tal motivo la pregunta en este estado de la investigación no es pertinente, la b. porque lo que pretende crear el grupo de investigadores es una cura para enfermedades como el cáncer o alzheimer y no hacer una propuesta comercial que favorezca la economía de alguna empresa, la c. porque como se ha evidenciado esta propuesta de oxigenar el agua no guarda relación con los componentes del energizante, y por ende el efecto que produce en los organismos es diferente además porque la creación de nanoburbujas va orientada a fines exclusivamente médicos.

En el análisis inferencial la pregunta presenta una dificultad para el lector que es identificar el punto de vista para atribuirlo a otro autor hipotético, lo primero que debe hacer el estudiante es adoptar el rol del otro autor, comprender al interior del texto la voz que comparte la idea de las

ventajas vitales de la oxigenación, una vez movilice estos saberes podrá presentar la afirmación que se le está pidiendo y que se encuentran en las opciones de respuesta. Con el fin de fortalecer esta idea quiero hacer un diálogo entre dos postulados desde Cisneros, Olave y Rojas (2010, p.52) y Martínez (2002, p.21) respectivamente “El estudio de los roles y los punto de vista se realiza con base en la atención sobre las palabras que ha seleccionado el autor para presentar su texto”, “cuando en el enunciado se pone en escena un punto de vista y una intencionalidad discursiva; un interlocutor o varios interlocutores se transforman en Sujeto Enunciatorio”. Como se evidencia ambas perspectivas aunque tienen en común la identificación del punto de vista, una invita a mirar el texto y sus relaciones y otra a ponerse en el lugar del enunciario que fue lo que se argumentó al inicio del análisis de esta pregunta.

Observemos las características de la pregunta 8:

<b>Enun- ciativa</b>	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Pragmático	¿Es posible oxigenar la estructura del agua para optimizar la vida?	8. Quien escribió el texto cita a Rodolfo Llinás, con el fin de	a. convencer acerca de los beneficios de consumir agua potable. b. <u>explicar cómo funcionaría el proceso de oxigenación del agua.</u> c. informar acerca de la estructura estándar del agua. d. cuestionar el proceso de cavitación del agua.
--------------------------	---	------------	---	---	--

En esta pregunta se indaga por el propósito que tuvo el autor del texto al nombrar a Rodolfo Llinás; con el fin de responder a este interrogante iniciamos con el proceso descarte y se elimina la opción a. porque Llinás habla del proceso de cavitación del agua, es decir, el agua en otras dimensiones diferente al agua potable, además, el investigador no presenta un discurso de invitación hacia alguna acción, se suprime la c. porque en el texto Llinas en el tercer párrafo

explica cómo se le puede aportar más energía al agua por consiguiente no se está refiriendo al agua estándar y finalmente se descarta la d. porque Llinas no cuestiona el proceso de cavitación del agua, lo que hace es explicarlo “sus explicaciones apuntan a un sistema denominado cavitación del agua”. La respuesta correcta es la b. ya que en el párrafo 3 inicia con la explicación que es ampliada en el párrafo 4.

En consecuencia esta pregunta activa el uso de una inferencia enunciativa por parte del estudiante-lector, ya que indaga acerca de los propósitos de los participantes, pues construye una relación dialógica con el autor, que tiene en cuenta las voces dentro del texto; en este caso, la voz de Llinás. A partir de la intervención de esta voz se genera una confluencia de datos acerca del autor y del descubrimiento que dejan una huella provocada de manera inconsciente por el autor pues esa voz le da relevancia y seriedad al texto y le permiten al interlocutor inferir la información, recogiendo los elementos implícitos por medio del diálogo entre la voz del autor, la de Llinás y la propia.

El autor complementa lo que está diciendo a través de la cita de Llinás con la cual refuerza lo planteado, dinámica discursiva que debe ser comprendida por el lector para indicar cuál es la acción que quiere realizar el autor, en este caso explicar cómo funcionaría el proceso de oxigenación del agua. A través de esta voz que confluye con su discurso genera una dialogicidad que se comprende a partir del proceso inferencial que relaciona microestructuras entre sí para producir significado. En palabras de (Cisneros et al., 2002, p.55) “si la palabra, vuelta discurso, es una base social, se deriva que la orientación para entender cómo se producen sentidos a partir de un texto tiene que ver con el carácter dialogante implícito entre los actores del acto comunicativo”.

Las preguntas 13 y 14 interrogan acerca de:

Enun- ciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Se- Mánti -co	Histo- rieta	13. Por la forma como se viste y expresa, es posible concluir que el científico es	a. amable y tranquilo. <u>b. trastornado y ambicioso.</u> c. divertido y alegre. d. tímido y afectuoso.
------------------	---	---------------------	-----------------	--	--

La pregunta pide una conclusión acerca de la forma de vestir del científico, en consecuencia se inicia descartando la opción a. porque los gestos del hombre en la viñeta número 7 son de disgusto, la c. porque en ninguna de las viñetas se evidencia una sonrisa por parte del científico y la d. porque este hombre no es tímido ya que se arriesgó a declarar su amor, por lo tanto la respuesta correcta es la b. porque la apariencia del hombre y sus gestos lo catalogan como un hombre trastornado, además ambicioso porque en su condición de científico cree que puede conquistar una mujer, quien le pregunta “¿eres rico o algo así?” es decir que al no reunir esas características no es una opción para ella.

Al igual que la pregunta anterior el interrogante 14 indaga acerca de la conclusión del texto ¿cómo seleccionar un cuento?

Enun- ciativa	Recupe- ra informa- ción implí- cita en el conteni- do del texto.	Semán- tico	¿Cómo seleccio- nar un cuento?	14. Del texto “¿Cómo seleccio- nar un cuento?”, se puede concluir que	a. para narrar solo es necesario conocer nuestras habilidades de expresión oral. b. un buen narrador es aquel que logra interpretar cualquier tipo de cuento. c. para narrar solo hay que transmitir los momentos más conmovedores del cuento. <u>d. un buen narrador expresa el sentido del cuento cuando logra identificarse con éste.</u>
------------------	---	----------------	---	---	---

Se inicia eliminando la opción a. porque el texto no indica cómo se debe narrar sino la forma de seleccionar un cuento además argumenta que un buen narrador transmite sensibilidad, estremecimiento y expresividad, es decir, su ser verdadero, se elide, la b. porque el texto explica que el narrador debe buscar los textos que lo conmovieron profundamente, es decir, que no “precisamente” debe interpretar cualquier tipo de texto, se suprime y la c. porque el texto incita al lector a que escoja el cuento más apropiado según su personalidad, es decir, que la instrucción no busca que el lector solo transmita una parte del cuento. En consecuencia, la respuesta correcta es la d. que se relaciona directamente con la frase al inicio del texto, “un cuento que esté en perfecta relación con nuestra personalidad y el inicio del segundo párrafo que dice “los que se puedan adaptar a su personalidad”.

Las preguntas 13 y 14 indagan acerca de lo que se puede concluir a partir de marcas discursivas que están inmersas en el texto. El lector tendrá que generar una interrelación con lo textual, para pasar de lo general que es el sentido global del texto a lo particular que consiste en construir una proposición que concluya el texto. Para lograr esta inferencia, el estudiante deberá tener claros los roles que asumen los participantes al interior del discurso en el caso de la historieta y el del autor e interlocutor que es vinculado a la historia por medio de la narración en segunda persona del aparte ¿Cómo seleccionar un cuento?. En palabras de Martínez (2002, p.24), “estos roles o voces son construcciones enunciativas, puntos de vista, versiones e interpretaciones diferentes de la realidad que se transportan a través de los enunciados expuestos en la comunicación discursiva de las prácticas sociales.”

Cabe mencionar que estas preguntas se relacionan con la pregunta 25 clasificada como macroestructural, sin embargo, es posible argumentar que estos interrogantes requieren ambas inferencias con el propósito de responder a lo que requiere el enunciado. Pero se decidió



profundizar en el campo enunciativo. Visto desde la base teórica de Ripoll (2015) se clasificaron estas inferencias como tipo V que involucra acciones macroestructurales en el sentido que ese tipo de preguntas “consideran el texto en su conjunto o una parte amplia de él”, además una de sus características es que plantean el tema del texto cuando no está explícito por consiguiente el lector deberá inferir su significado. En cuanto a los propósitos enunciativos Ripoll argumenta que:

Lógicamente, para formar estas inferencias, es necesario contar con conocimientos sobre el mundo y sobre el tema del texto, pero también es útil tener conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones y sobre los géneros literarios y sus convenciones (p.115)

En consecuencia con lo expuesto se evidencia el carácter enunciativo porque el lector a partir de lo que dice el texto, elabora una representación mental de la información obtenida y combina lo dicho con sus conocimientos, Ripoll asevera que estas inferencias “podrían considerarse como auténticas inferencias.”

A continuación, se presentan las explicaciones de la solución de las preguntas 18, 19 y 20. De antemano se reconoce que hay otras preguntas que demandan el mismo sentido, sin embargo, se decidió interpretarlas en conjunto porque están seguidas y con el fin de no redundar en apreciaciones y características que pueden compartir.

Enun- ciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunica- ción que subyace en un texto.	Pragmá -tico	Tomado de: Rivera, José Eustasio. Tierra de promi-sión Bogotá: El Áncora Editores. 1985.	18. En el poema, con la expresión como “ <i>Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto</i> ” se busca	a. presentar el paisaje en el que vive el animal. b. revelar el carácter fantástico del animal. c. <u>describir el color del pelaje del tigre.</u> d. expresar el parecido entre el buitre y el tigre.
------------------	---	-----------------	--	---	---

Para responder esta pregunta es necesario analizar y buscar la intención del verso “*Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto*”, con este propósito, se inicia el proceso de descarte de las opciones que no guardan relación con lo planteado, se inicia descartando la opción a. porque los versos que presentan el paisaje son “En la tórrida playa,” y “Tras las verdes palminchas,” y “por las altas montañas”, la b. porque la expresión corresponde a una descripción física y no de carácter, y la d. porque sólo se menciona el buitre en la última estrofa y es utilizado como símil comparado con el sol, por consiguiente la respuesta correcta es la c. porque a través de la metáfora “manchas de oro” especifica el color amarillo de su pelaje y las “manchas de luto” el color negro pero ya con una carga semántica diferente que contiene la muerte.

Enun- ciati- va	Reconoce y caracteriza la situación de comunica- ción que subyace en un texto.	Pragmá -tico	Tomado de: <a href="http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros">http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros</a> .	19. En el texto, la expresión “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos” tiene la intención de	a. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios. b. <u>advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.</u> c. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos. d. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.
-----------------------	---	-----------------	--	--	--

El proceso de descarte enfatiza en eludir aquellas opciones que no se relacionan en su totalidad con el enunciado. Se suprime la opción a. porque la frase no apela a convencer sino a demostrar que hay una tesis que aún no ha sido demostrada, la c. porque el hecho no es evidente aún “tendencia a largo plazo o no” hay duda sobre la propuesta que se debe confirmar, y la d. al igual que la anterior se basa en un hecho no demostrable “es algo que aún desconocemos”, por

consiguiente la b. es verdadera pues le indica al lector que aunque existe una conclusión no es seguro que se sostenga a largo plazo.

Enun- ciativa	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Semán- tico	Tomado de: <a href="http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros">http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros</a> .	20. En el texto hay una intención de objetividad al presentar	a. el nombre de los investigadores. b. conclusiones sin evidencias en el estudio. c. <u>datos que apoyan las conclusiones.</u> d. alternativas de solución al problema.
------------------	---	----------------	---	--	---

Con el fin de responder se descarta la opción a. porque el objetivo del texto no es evidenciar el nombre de los investigadores pues se refiere a un equipo liderado por Leacock, la b. porque solo se presenta una conclusión “ha llegado a la conclusión de...” la d. pues en ningún momento se presenta una solución frente al hallazgo, finalmente la respuesta correcta es la c. porque en el primer párrafo expone la conclusión y posteriormente indica unas fechas, unos porcentajes, y una cantidad “con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros,”

En este aparte integramos las preguntas 18, 19 y 20 que indagan por la intención del texto de acuerdo con el objetivo de cada interrogante. Se enfatiza que indagan a partir de 2 textos diferentes: el primero, un poema para el interrogante 18 y el segundo una noticia científica que corresponde a los enunciados 18 y 20. Las preguntas 18 y 19 dirigen la atención hacia una expresión explícita del texto; el 20 indaga por la intención de objetividad que presupone el texto al presentar un dato particular que debe inferir el estudiante.

Como hemos visto a lo largo de la presentación de las inferencias enunciativas, estas implican reconstruir las relaciones de fuerza que se dan entre el enunciador, el enunciatario y lo referido; esta cuestión se le dificulta a los lectores menos hábiles, porque no logran identificar los roles

que se presentan en el texto ni las voces que circulan en su interior. Para lograr este propósito, el interlocutor tendrá que tener claro el sentido global y local del texto, ya que al asignarle una expresión para que la comprenda esta no podrá entenderse como un ente independiente del texto, sino relacionada con otras y contextualizada. Con respecto a lo expuesto Martínez (2002, p.22) afirma que:

El enunciado es la instancia de discurso, el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad donde ocurre la transformación de la experiencia de la realidad en sentido, donde el locutor/autor de un texto despliega intencionalmente la posición y evaluación de un enunciador con relación a su propio enunciado y a los enunciados de otros (voz ajena) y con respecto al interlocutor/lector al cual le adjudica una posición de enunciatario.

Desde esta perspectiva, evidenciamos que en la construcción del texto el autor siempre tiene en cuenta la posición del lector y es a partir de esta orientación que el interlocutor podrá dar respuesta a cualquier interrogante que surja, porque el locutor reconoce el proceso de dialogicidad e infiere que a través de su discurso el autor moviliza elementos que están más allá de la superficie textual, en conjuntos de presuposiciones que cobran sentido cuando un estudiante puede responder a una pregunta acertadamente.

En cuanto a la pregunta 23 se observan sus características:

Enun- ciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	Prag má- tico	Diálogo, El arte de tener siempre la razón	23. Schopenhauer en torno a la “disputa” expresa una actitud	a. positivista, ya que el objeto de la polémica ha de ser construir nuevos saberes. b. pesimista, puesto que considera que toda polémica es inútil.
------------------	---	---------------------	---	--	---

					c. idealista, porque pretende definirla como una sana conversación. <u>d. realista,</u> <u>debido a que</u> <u>comprende la</u> <u>condición humana</u> <u>y desde allí la</u> <u>define.</u>
--	--	--	--	--	--

Para responderla es necesario descartar las opciones de respuesta que no tienen relación directa con el enunciado, la a. porque Schopenhauer está exponiendo una visión frente a un tema a modo de reflexión pero con el fin de que el lector comprenda cuál es su actitud frente a la disputa, la b. porque el autor no le asigna cualidades o debilidades al tema, sino que presenta una forma de comportamiento de los seres humanos frente al tema de la disputa y la c. porque al utilizar la expresión “Estamos inducidos y casi obligados a la deslealtad al disputar” encontramos una expresión negativa por lo que no se idealiza el tema, como resultado la d. es la respuesta correcta, puesto que el autor define la disputa desde la actuación del ser humano y parte de esta condición para describirla.

La pregunta 23 indaga acerca del punto de vista del autor en torno a un concepto que moviliza voces enunciativas que no solo están en el presente, sino que muestran huellas de lo que alguien planteó en torno a él en el pasado. Para Martínez (2002, p.24), “cuando se identifican las diferentes voces construidas en el enunciado se logra hacer las inferencias adecuadas en relación con la intención y el punto de vista del locutor/autor del texto.” Con base en lo expuesto, se ratifica la necesidad de que el lector construya su comprensión teniendo como puente de enlace la visión del autor frente a la postura que construya él con base en el texto. En este procedimiento se evidencia no solo el carácter dialógico sino también el esquema de las

inferencias que permite vincular el nuevo conocimiento con el previo para generar sentido. En consecuencia podrá definir su postura desde unas percepciones (positivista, pesimista, idealista, realista) aplicadas y explicadas en las respuestas que se generan para la comprensión del texto.

Las preguntas 22 y 24 ratifican el carácter dialogante de las inferencias enunciativas y la intervención de las voces, las cuales se tienen en cuenta con el fin de que el estudiante realice un acercamiento a la lectura no solo desde su mirada, sino desde la postura del enunciador.

Analicemos:

Enun- ciativa	Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma.	Semán- tico	Diálogo, El arte de tener siempre la razón	22. Mientras Schopenhauer dice que las personas son astutas y maliciosas cuando defienden sus propias tesis, en el texto de Borges el participante plantea que un diálogo debe ser	a. conocedor de la cultura griega. b. <u>amable con las opiniones de otro.</u> c. un defensor de su propia verdad. d. experto en el arte de disputar.
------------------	---	----------------	--	---	---

Se elude la opción a. porque se nombra a Grecia con el propósito de dar cuenta del lugar de inicio del descubrimiento del diálogo, pero este dato no evidencia lo que debe ser, la c. porque en el párrafo 2 el autor refiere que “la polémica es inútil, estar de antemano de un lado o del otro es un error”, es decir, que no defiende la verdad absoluta y la d. porque su intervención no apunta a que nos convirtamos en expertos a la hora de disputar además que difiere con la conclusión que dice “lo importante es ser hospitalario con las opiniones ajenas y posiblemente adversas a las que profesa uno”, en consecuencia y teniendo en cuenta la expresión anterior la respuesta b. es la correcta que afirma que el diálogo debe ser amable con las opiniones del otro.

Enun- ciativa	Reconoce y caracteriza	Pragmá- tico	Un cuen-	24. En el texto, el	a. <u>da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.</u>
------------------	---------------------------	-----------------	-------------	---------------------------	---

	la situación de comunicación que subyace en un texto		to	narrador	b. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo. c. relata lo que otros le contaron sobre un hecho. d. deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.
--	--	--	----	----------	--

Se descarta la opción b. porque el narrador no cuenta su propia historia ya que está hablando en tercera persona, la c. porque en la historia no se evidencian pistas que confirmen que otras personas le contaron este relato y la d. porque en el cuento no convergen otras voces excepto la del autor, por consiguiente la respuesta correcta es la a. pues cuenta paso a paso lo que aconteció, además expone sus pensamientos y sentimientos a través de expresiones como “largos días de paciencia”, “la mostraba orgullosamente” y “descubrió asustado”

Retomando el análisis inferencial este encuentro de voces se determina como un recurso polifónico desde la perspectiva de Bajtín (1982), que permite comprender mejor el texto, gracias a la confluencia de miradas que hacen que la presentación de lo dicho sea dimensionado desde varios puntos de vista. Con el fin de ampliar lo dicho anteriormente, retomemos lo expuesto por Cisneros et al., (2010, p.51); con respecto a este elemento utilizado por el enunciador: “en el aspecto de la polifonía enunciativa, las voces que se cruzan en el texto pueden aparecer bajo un sinnúmero de funcionalidades dentro del plan y el tipo textual: apoyar, refutar, ampliar, sintetizar, avalar, etc. la posición del enunciador.”

Por ejemplo en la pregunta 22 el enunciado propone acercarse al trabajo de Shopenhauer con el fin de que el lector encuentre la diferencia con el texto de Borges y pueda ampliar el concepto de diálogo a través de la comparación y por ende la interpretación de dos miradas que se contraponen. El interrogante 24 indaga acerca del narrador y la forma como cuenta este

acontecimiento, en el cual no solo se tiene en cuenta su rol, sino el de los personajes inmersos en el relato. Desde esta perspectiva como lo hemos venido argumentando la comprensión no es parte únicamente del lector sino que se apoya de recursos polifónicos que evidencian las entradas discursivas de los actores de la comunicación.

Finalmente, se puede afirmar que al ser más explícitos con respecto a los saberes que se deben movilizar y a las estrategias que necesita cada pregunta con el fin de responderlas, se darían claves a los docentes que preparamos a los estudiantes para las Pruebas Saber, porque sabríamos hacia dónde orientar nuestro quehacer educativo; por ejemplo, en las inferencias macroestructurales que movilizan procesos de relación como la idea principal, titulación y palabras clave, el docente trabajaría con este enfoque para obtener una posible respuesta para este tipo de procesos inferenciales más acertada. Este cambio contribuiría a que en la escuela trabajemos más procesos que contenidos temáticos.

En el siguiente capítulo, iniciaremos el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de estas preguntas en los estudiantes de 8° y 9°. Se buscará reconocer el tipo de estrategias que utilizan al momento de contestar las preguntas analizadas, desde el punto de vista de las inferencias que movilizan.



#### Capítulo 4. Descripción de procedimientos para responder preguntas inferenciales

Una vez clasificadas las preguntas en el marco inferencial, vamos a describir los procedimientos que llevaron a cabo los estudiantes de la Institución Educativa Bartolomé Mitre para responder las preguntas de la prueba Saber descritos en el capítulo anterior.

Como resultado se presenta la tabla 5. que evidencia los aciertos que tuvieron el grupo 8-2 y 9-1 con la participación activa de 27 y 29 estudiantes respectivamente, quienes respondieron las 25 preguntas de tipo inferencial. En ambos grupos, los primeros 5 puestos que respondieron correctamente las preguntas fueron mujeres, en el caso de 8-2 la estudiante contestó 16 respuestas afirmativas y en 9-1, 21.

Pregunta	Tipo de Inferencia	Afirmación	Respuestas correctas 27 para 8-2 y 29 para 9-1	
			8-2	9-1
1. En el texto se afirma principalmente que	Macroestructural	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	28%	48%
2. En el texto, el segundo párrafo indica	Macroestructural	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	8%	20%
5. Con base en lo que plantea McCubbin, se puede afirmar que para este científico la Tierra es, principalmente,	Macroestructural	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	68%	52%

9. De los siguientes versos, el que más se acerca a la visión de la autora es:	Enunciativa y macroestructural	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos Ideológicos	36%	40%
15. Entre el título y el texto hay una relación de	Macroestructural	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	60%	36%
16. En el texto se habla principalmente de la	Macroestructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	48%	56%
25. De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que	Macroestructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	16%	52%
Porcentaje respuestas acertadas inferencias macroestructurales			34.9%	37.4%
10. En el texto, cuando la voz dice “y la vida / era larga como una carrilera” pretende representar	Inferencia tipo V Ripoll (2015) Microestructural	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	32%	44%
11. En los versos “ <i>borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo</i> ”, los dos puntos (:) se usan para	Microestructural	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	36%	76%
12. En la historieta, las flores alrededor de las viñetas indican	Microestructural	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	64%	56%
17. Si ser modernista significa huir en el tiempo y el espacio de una realidad habitual, entonces los versos de Rivera son modernistas porque	Microestructural	Recupera información implícita en el contenido del texto.	44%	36%
Porcentaje respuestas acertadas inferencias microestructurales			40.7%	45.68 %
3. En el texto se emplean expresiones como “sorprendentes cantidades de minerales hidratados” o “más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra”. Esto se hace	Enunciativa	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	48%	32%

con el fin de				
4. Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:	Enunciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	8%	20%
6. A partir de la información del último párrafo se puede comprender mejor el porqué de la expresión	Enunciativa	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	24%	56%
7. Un autor que comparta la idea de las ventajas vitales de la oxigenación del agua, podría afirmar:	Enunciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	48%	64%
8. Quien escribió el texto cita a Rodolfo Llinás, con el fin de	Enunciativa	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	56%	56%
13. Por la forma como se viste y expresa, es posible concluir que el científico es	Enunciativa	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	52%	56%
14. Del texto “¿Cómo seleccionar un cuento?”, se puede concluir que	Enunciativa	Recupera información implícita en el contenido del texto.	52%	64%
18. En el poema, con la expresión como “Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto” se busca	Enunciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	60%	40%
19. En el texto, la expresión “ <i>Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos</i> ” tiene la intención de	Enunciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	36%	52%
20. En el texto hay una intención de objetividad al presentar	Enunciativa	Recupera información implícita en el contenido del texto.	40%	52%
21. En el extracto de El arte de tener siempre la razón, el segundo párrafo tiene como finalidad presentar un argumento	Enunciativa	Recupera información implícita en el contenido del texto.	32%	36%
22. Mientras Schopenhauer	Enunciativa	Moviliza información		

dice que las personas son astutas y maliciosas cuando defienden sus propias tesis, en el texto de Borges el participante plantea que un diálogo debe ser		sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma.	24%	32%
23. Schopenhauer en torno a la “disputa” expresa una actitud	Enunciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	48%	56%
24. En el texto, el narrador	Enunciativa	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	48%	32%
Porcentaje respuestas acertadas inferencias enunciativas			38%	39.6 %

**Tabla 5.** Aciertos a respuestas de lectura inferencial

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede evidenciar que en el grado 8-2 la pregunta con mayor número de respuestas correctas fue la número 5 con un 62.96%; por otro lado, el interrogante con más aciertos en grado 9-1 fue la número 11, con un 65.51% de respuestas acertadas. El número de opciones correctas disminuye con respecto a los demás interrogantes. Las preguntas con mayor número de incorrección para ambos grupos fueron la 2 inscrita en las inferencias macroestructurales y la 4 de las inferencias enunciativas.

En 17 preguntas, la ventaja de respuestas acertadas la tuvo 9-1, posiblemente porque su grado de escolaridad es de un nivel más que el de los estudiantes de grado 8-2. La diferencia entre ambos grados no es notable, puesto que varían entre una, dos y tres preguntas acertadas en ventaja al otro grupo. Exponemos la tabla 6. con los datos que marcan diferencia entre los dos grupos se sombrea el grupo que mayor incidencia tiene sobre el otro:

Pregunta N°	Tipo de pregunta	Aciertos en número de respuestas acertadas y en porcentaje de 8-2	Aciertos en número de respuestas acertadas y en porcentaje de 9-1
11	microestructural	9 - 33%	19 - 65%

25	macroestructural	4 - 15%	13 - 45%
15	macroestructural	15 - 55%	9 - 31%
1	macroestructural	7 - 26%	12 - 41%
5	macroestructural	17 - 63%	13 - 45%
18	Enunciativa	15 - 55%	10 - 34 %
3 y 24	Enunciativas	12 - 44%	8 - 27%
6	Enunciativa	6 - 22%	12 - 48%
7	Enunciativa	12 - 44%	16 - 55%
8	Enunciativa	14 - 51%	14 - 48%

**Tabla 6.** Datos diferencia aciertos entre grado 8-2 y 9-1

En total, de 675 respuestas correctas, 8-2 contestó acertadamente 254 es decir, aproximadamente el 37,6% y grado 9-1 de 725 respuestas acertadas contestó correctamente 290, aproximadamente 40%, es decir, que la diferencia en número de preguntas acertadas es de 36, por consiguiente no es notoria, sin embargo, estos resultados demuestran que el nivel de lenguaje en las Pruebas Saber está en un nivel mínimo. Lo que pretende esta investigación no es mostrar un resultado que ya ha sido publicado por el Icfes, sino comprender cuáles son los procedimientos que utiliza el estudiante cuando responde a una pregunta de manera acertada o inadecuada. Antes de dar paso al análisis de los resultados por procedimientos, se muestra una gráfica que permita visualizar la diferencia de aciertos entre 8-2 y 9-1.

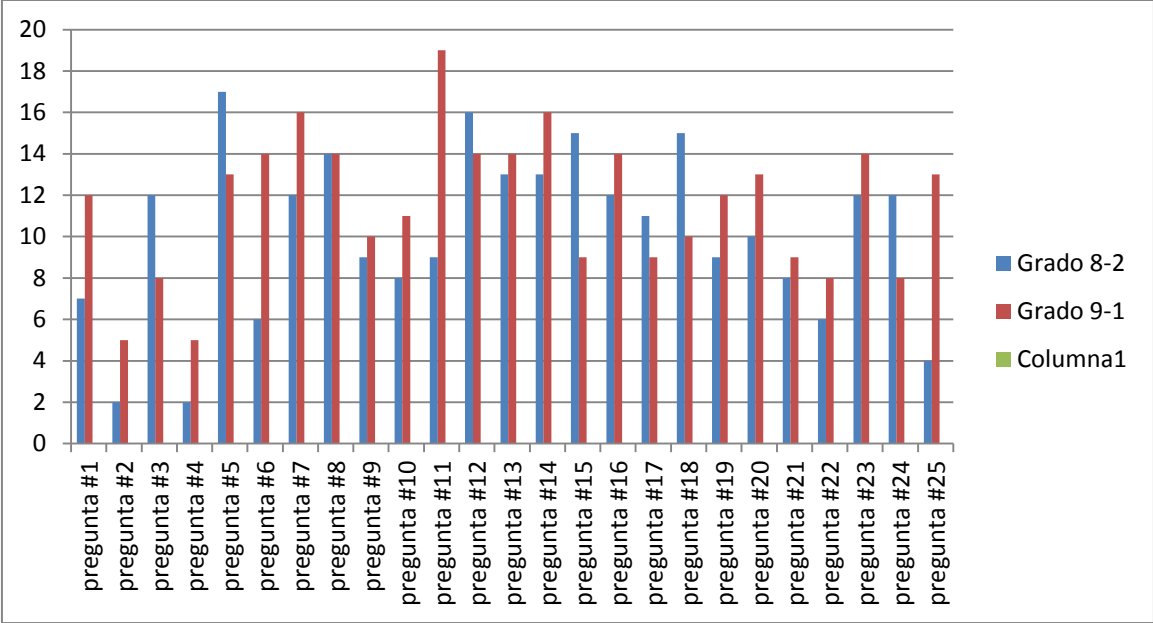


Figura 2. Comparativo entre aciertos de grado 8-2 con 9-1

En esta misma medida, se evidencia en la tabla 7. las opciones con mayor recurrencia después de la acertada.

# de pregunta	Aciertos 8-2	2da opción	3ra opción	4ta opción	Aciertos 9-1	2da opción	3ra opción	4ta Opción
1	C7	A15	B3	D2	C12	D8	B5	A4
2	D2	A12	C9	B3	D5	A16	C5	B3
3	B12	D9	A5	C1	B8	A11	D8	C2
4	D2	B10	A8	C7	D5	B14	C6	A4
5	B17	A5	D3	C2	B13	A7	C5	D4
6	C6	B10	D8	A0	C14	B13	A1	D1
7	D12	A9	B2	C2	D16	A5	C5	B3
8	B14	A7	D4	C1	B14	A7	D6	C2
9	C9	A7	B7	D3	C10	D11	B6	A2
10	B8	C9	A5	D5	B11	C10	D6	A2
11	D9	A10	C8	B0	D19	C7	A3	B0
12	C16	A4	B4	D2	C14	A9	B4	D2
13	B13	A12	D2	C2	B14	A8	D5	C2
14	D13	A5	C5	B4	D16	A11	B2	C0
15	D15	B6	C5	A1	D9	B12	C6	A2
16	B12	C8	D5	A2	B14	D9	A4	C2
17	B11	C8	A7	D1	B9	A14	D3	C2
18	C15	A6	B4	D2	C10	A10	B8	D1
19	B9	A6	C6	D6	B12	A6	D6	C5

20	C10	B8	D4	A2	C13	D8	B5	A3
21	D8	B9	A7	C2	D9	C9	A6	B5
22	B6	C12	D6	A2	B8	A12	C7	D2
23	D12	C6	B4	A1	D14	A10	C3	B2
24	A12	B6	C6	D1	A8	B12	C6	D3
25	D4	B9	A8	C4	D13	C7	A5	B4

**Tabla 7.** Registro de las opciones marcadas posterior a los aciertos

Con el propósito de iniciar la descripción de resultados desde una visión cualitativa, se inicia contando lo observado mientras ambos grupos presentaban la prueba:

Al inicio de la prueba se les pidió colaboración a los estudiantes argumentándoles que esta práctica tiene relevancia en su proceso de formación. Se les expuso que se trata de una experiencia de carácter diagnóstico que permitirá evidenciar el nivel inferencial que han desarrollado en su práctica educativa. Ambos grupos contaron con 2 horas de clase, el grupo 8-2 las utilizó en su totalidad; no obstante, quedaron 22 preguntas sin resolver por parte de algunos alumnos. Al grupo 9-1 le sobró tiempo, que se utilizó para conversar con ellos acerca de la prueba y en su totalidad el cuestionario fue resuelto.

La actitud de algunos estudiantes frente a la prueba no fue óptima porque se evidencia una apatía frente al hecho de leer, sin embargo, la mayoría de alumnos se concentraron en resolver la prueba.

Como observaciones generales sobre las dudas de los estudiantes al realizar la prueba cabe resaltar: en grado 8-2, una estudiante planteó que cuando lee no entiende la pregunta #1 porque todas las opciones de respuesta están en el texto, es decir, que considera acertadas todas las opciones porque tiene anclaje literal; para este caso, fue preciso explicar a la estudiante que la pregunta indaga por la idea principal, por lo cual debía jerarquizar la información y determinar qué es fundamental y qué es secundario. Otra alumna preguntó por los términos nanoburbujas y

vivaces, porque los desconocía. Un estudiante preguntó si podía responder “al pinochazo” y en efecto así lo realizó, entregó rápido la prueba, se recuesta en el asiento y deja 4 preguntas sin resolver. Otro estudiante dijo que no comprendía la pregunta 21 y que le dificultaba leer; por tal motivo, la docente le ayudó con la lectura en voz alta. A partir de algunas expresiones, es posible argumentar que para los estudiantes los textos de la prueba les parecen largos y tediosos.

Con el fin de profundizar sobre estos y otros aspectos relacionados con el objeto de la presente investigación, se diseñó una entrevista, aplicada a un “grupo focal”, Este es definido por Álvarez y Jurgenson, (2003, p.132) como una:

técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

Con base en esta técnica se elaboraron 7 preguntas para iniciar la entrevista y así propiciar una conversación fluida, en la cual, a través de la interacción se generan otras preguntas que no están planeadas pero que inducen al estudiante a socializar los procesos que realizaron para responder. En cuanto a la entrevista el nivel de motivación de los estudiantes incrementó positivamente pues su participación fue activa. El diálogo se realizó inicialmente en el salón de clase con todos los estudiantes analizando pregunta por pregunta, posteriormente se hizo reuniones individuales y colectivas con los estudiantes que obtuvieron mejor desempeño en la prueba, se partía de preguntas como: ¿Qué hicieron para responder este interrogante? ¿Cómo respondieron esta pregunta? ¿Recurrieron al texto para contestar? ¿Recordaron algún dato que les sirviera para responder? ¿Por qué escogió esta respuesta y no otra? ¿Cambiaría la opción que



eligió? Si tuviera que cambiar la respuesta ¿por cuál opción la reemplazaría y por qué?, a medida que ellos respondían iban surgiendo otras preguntas generadas por el contexto situacional, sobre todo cuando no podían responder con facilidad, la docente a través del discurso de los estudiantes empezaba a generar preguntas y a conversar espontáneamente con el fin de que dieran cuenta del proceso que llevaron a cabo para responder. Cabe anotar que se analizaron todas las opciones incluyendo las que no eran correctas.

Por otro lado, cuando se realizó la entrevista, algunos estudiantes al observar nuevamente la prueba se dieron cuenta que no habían utilizado todos sus recursos y que, por consiguiente, habían respondido de forma incorrecta. Sin embargo, la mayoría se sostuvo en la respuesta aportada inicialmente. En general, la apatía que se evidenció en algunos estudiantes de ambos grupos frente a la evaluación estandarizada se puede determinar como una variable actitudinal que interviene negativamente en los resultados de la resolución de la prueba de estos alumnos.

A continuación se analizan las respuestas con base en lo expuesto por los estudiantes en la entrevista colectiva e individual, y se toman en cuenta los aportes que apoyan las respuestas correctas.

#### **4.1 Análisis de las preguntas con menor cantidad de aciertos**

En la pregunta #2 de los 56 estudiantes que respondieron la prueba solo el 12.5% la solucionaron correctamente. Los alumnos recurren al proceso de descarte de las respuestas que, aunque consideran relacionadas, no lo están completamente y los que respondieron afirmativamente exponen que la opción D encierra todo lo que dice el párrafo. Por otro lado, algunos estudiantes indicaron que se equivocaron porque escogieron el párrafo incorrecto. Otro estudiante dijo que escogió la D porque hace una relación con "los autores del estudio" que dice

el texto y con la respuesta “la información hecha por los científicos”, porque para el estudiante, el sujeto que realiza la acción le permite hacer una relación entre el enunciado y lo que dice el texto y aunque la b también se refiere a los científicos, no tiene concordancia porque en el texto no se presenta el método que hicieron sino los indicios para afirmar lo que dicen; observemos:

El descubrimiento sugiere que antiguas erupciones volcánicas podrían haber llenado Marte de agua, creando un hábitat favorable a la vida tal y como la conocemos. Según parece, los meteoritos de Marte contienen sorprendentes cantidades de minerales hidratados, que incorporan agua en sus estructuras cristalinas. Los autores del estudio calculan que el manto del planeta contiene entre 70 y 300 partes por millón de agua, suficiente para cubrir el planeta de líquido entre 200 y 1.000 metros.

2. En el texto, el segundo párrafo indica

- a. cómo ocurrieron las antiguas erupciones volcánicas.
- b. el método utilizado por los científicos en el estudio.
- c. lo que afirma Francis McCubbin, el director de estudio.
- d. los indicios que llevan a la información hecha por los científicos.

Cuando el estudiante lee el texto realiza un proceso en donde la memoria de corto plazo analiza la información que le está llegando, para luego relacionarla con su memoria a largo plazo. Así, cuando el estudiante tiene su primer contacto con la pregunta y sus posibles respuestas debe primero enfocarse en que le están preguntando por la idea central de un segmento del texto que se relaciona con el sentido global, es decir, una macroestructura, y debe hacer una relación léxica entre lo que dice el texto y lo que dicen las respuestas. Este proceso puede ser explicado, en palabras de Cisneros et al. (2010), a través del procedimiento denominado contextualización, que consiste en obtener el significado a partir del “contexto gramatical que le permite inferirlo a partir de un análisis relacional”. Este es el proceso que le permitió a los estudiantes relacionar el contenido léxico “los autores” con los “Científicos”, además de poner en contexto todo lo que dice el párrafo, como se explicó al inicio de esta pregunta.

La pregunta #4, al igual que la 2, les causó mayor dificultad a los estudiantes: sólo 7 contestaron correctamente. El enunciado dice “Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:” la estudiante que escogió la respuesta d. “¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?” (Aldous Huxley), asegura que la relacionó con lo que dice al final del texto “«La Tierra no es única», «Deberíamos encontrar agua en casi todo el sistema solar»”, porque pensó que la tierra es un caos, es decir, que hizo una relación entre *infierno* y *caos*. Al analizar con detenimiento las otras opciones, no se evidencia la idea de la existencia de otro planeta, que se resalta en “no es única” y en el interrogante “¿...el infierno de otro planeta?”. Veamos las demás respuestas:

4. Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:

- a. “La Tierra se recupera en un millón de años, somos nosotros los que desaparecemos” (Nicanor Parra).
- b. “Si existe un desafío esencial del ser humano en la actual etapa histórica, es salvar la casa común, es decir, la Tierra” (Leonardo Boff).
- c. “No hay pasajeros en la nave espacial de la Tierra: todos somos tripulantes” (Herbert Marshall McLuhan).
- d. “¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?” (Aldous Huxley).

El carácter de la inferencia de esta pregunta es enunciativo, pues es clara la voz del autor y el interés de relacionar esta idea con otro enunciado. En este sentido, el lector debe ser estratégico y realizar un acercamiento a lo que dice el texto en su globalidad, porque la frase al final sirve para reforzar lo dicho anteriormente como una especie de conclusión; de esta manera reconoce el propósito de McCubbin, generando una relación enunciador-enunciado-enunciatario y propiciando el elemento dialogante que en últimas permite inferir a través de la movilización de voces la respuesta correcta. En palabras de Cisneros et al., (2010, p.51) se presenta una dinámica de enunciación con tonalidad intencional que “se centra en las relaciones que establece el enunciador consigo mismo frente al enunciatario y a lo dicho, lo cual se manifiesta en los propósitos, objetivos o intenciones que se traza el enunciador con respecto a su enunciatario”.

## 4.2 Análisis de las preguntas con mayores aciertos

La pregunta #5 fue respondida correctamente por el 53.57% de los estudiantes. Este interrogante indaga por la afirmación de McCubbin acerca de la Tierra. La estudiante que respondió B que es la opción acertada, argumentó que la escogió porque en el texto dice que puede haber vida en otros planetas y lo relacionó con la expresión “«La Tierra no es única»”, es decir, no es el único espacio propicio para vivir. Se le preguntó si el texto le proporcionaba explícitamente la respuesta, a lo que contestó que no, que lo dedujo a partir de la frase antes mencionada. Nuevamente se observa que el lector se remite al sentido global del texto y se reafirma con la expresión de McCubbin, estableciendo relaciones de sentido, pues es claro el eje temático que se construye en todo el texto, “la existencia de otros planetas con características similares a la tierra”.

Al observar las demás respuestas, se verifica que no coinciden con la idea principal del texto; en palabras de Cisneros et al., (2010, p.172), esta idea “determina la macroestructura textual. Es una macroproposición alrededor de la cual se organiza la información del texto; cada párrafo contiene una idea central o macroproposición”:

5. Con base en lo que plantea McCubbin, se puede afirmar que para este científico la Tierra es, principalmente,

- a. un espacio geográfico propicio como hábitat de muchas especies.
- b. uno de los tantos espacios propicios para la vida en el universo.
- c. un planeta hermoso cuya superficie está rodeada de bellos océanos.
- d. el único lugar dispuesto para que el ser humano pueda sobrevivir.

La pregunta #12 también obtuvo el 53.57% de respuestas correctas, además indaga por el contenido de una historieta donde el significado no solo depende del diálogo entre los personajes sino además de las imágenes, es decir, de elementos visuales que permiten la comprensión del texto y refuerzan el significado de los elementos verbales. En este caso, se pregunta por el significado de las flores alrededor de las viñetas. 30 estudiantes respondieron que la opción

correcta es la C: “Que los sucesos que enmarcan forman parte de un recuerdo”, porque para los alumnos entrevistados, el científico cuenta algo que recuerda, pues en las primeras escenas está hablando con alguien, se interrumpe por la presentación de 3 viñetas con una mujer y después de ello retoma la conversación con el primer sujeto; además, otra estudiante observó que en la cuarta viñeta el científico empieza a narrar en primera persona y en pasado: “yo era un joven apuesto científico y ella una corista, que se llamaba FLOR”, cuestión que le permitió inferir que se trata de un recuerdo.

Esta pregunta moviliza una inferencia microestructural, que da cuenta de una parte de un todo y que en determinados casos se relaciona con otras que a su vez significan de forma individual. Por ende, al observar las viñetas encerradas en un marco de flores, se denota que hacen parte de una microproposición del texto, que aunque significa por sí sola se encadena con las cuatro viñetas que la rodean, con el fin de comprenderlas.

Para entenderla, se realiza el proceso descrito anteriormente expuesto por Martínez, que consiste en referenciar lo que hay antes y después de una microproposición, pues los textos configuran conexiones semánticas y pragmáticas; desde este ángulo, se evidencia la presencia de una relación exofórica en donde el lector, para inferir lo que le están preguntando, necesita observar el contexto del texto.

En palabras de Martínez (2002, p.58), “existe otra relación referencial que ocurre cuando al interior del ‘texto verbal’ no se encuentra el significado referencial y es necesario buscarlo fuera de los límites estructurales del texto, externamente, en el contexto de situación inmediata”. Situación mediada como se mencionó al inicio por la relación de significado que se establece entre lo verbal y lo visual en un proceso de reciprocidad que confluye para generar comprensión.

### 4.3 Análisis de las demás preguntas

La pregunta #1 moviliza una inferencia macroproposicional; sin embargo, la dificultad para responder radica en que los estudiantes no identifican que en el enunciado se pregunta por lo que se afirma “principalmente”. Por tanto, al buscar en las respuestas observan que todas concuerdan con el texto y entonces se confunden. Se puede evidenciar que el estudiante tiene que recurrir al proceso que describen Cisneros et al., (2010, p.172): “En ocasiones la idea central se encuentra explícita en el texto y sólo es necesario definir cuál de las oraciones abarca a las demás, es decir, cuál de ellas es una macroproposición y cuáles microproposiciones.”, por ende, se identifican estas estructuras para encontrar la proposición que encierra la idea central del texto.

Sin embargo, los alumnos que respondieron correctamente aciertan en que desde el inicio del texto se afirma que hay agua y en el primer párrafo los científicos aseveran que “Marte podría tener verdaderos océanos de agua bajo tierra”; esto lo relacionan directamente con “bajo el manto marciano”, y la palabra subrayada con superficie. Además, una estudiante dice que el verbo podría se vincula con el término probablemente y que por eso, la C es la respuesta correcta. Como se puede observar, se recurre al proceso descrito por Martínez (2002, p.51) denominado coocurrencia, que no consiste en “un proceso de repetición sino más bien de contraste y de ampliación semántica que utiliza el autor de un texto para relacionar términos que pueden pertenecer al mismo campo semántico”, es decir, que la relación de referentes y la actitud dubitativa de las palabras ponen en juego este proceso.

La pregunta #3 presenta dos expresiones: “sorprendentes cantidades de minerales hidratados” y “más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra”, para que el estudiante identifique la finalidad de su utilización. Una de las estudiantes entrevistadas, toma la palabra con el fin de dar respuesta a esta pregunta y expone que las expresiones subrayadas muestran que es algo que

nunca han visto y lo relaciona con la respuesta “la magnitud del hallazgo”, desde el punto de vista de la enunciación se observa un diálogo entre lo que dice el enunciador con sus frases y lo que percibe el enunciatario. Su conocimiento previo, le permite deducir que “sorprendentes” y “más” se relaciona positivamente con la palabra “hallazgo”, pues hace parte de un discurso ajeno en el cual determina lo sorprendente del descubrimiento:

El locutor instauro no sólo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia, el todo con una actitud predictiva y evaluativa que conlleva un anhelo de respuesta activa por parte del interlocutor/lector.

En este sentido observamos la interacción activa del autor del texto, la de McCubbin y los científicos, voces utilizadas como argumentos de autoridad para darle trascendencia al escrito que confluyen en conjunto, con el fin de dar significación y representar para su interlocutor el sentido solicitado en el enunciado. Este lector responde a partir de la movilización de las voces generando interrelaciones que permiten la comprensión del texto y se evidencia en la generación de la respuesta correcta.

La pregunta #6 indaga por la información del último párrafo, que permite comprender mejor el porqué de la expresión que se elige como respuesta. La estudiante que interviene en este interrogante afirma que respondió la C porque se situó en el último párrafo “Palabras más, palabras menos, el doctor Llinás asegura que se trata de un progreso en el perfeccionamiento vital, ya que este descubrimiento “revolucionario” como él mismo lo llama, sería una cura para las enfermedades como el cáncer o el Alzheimer [...]”, y escogió esta respuesta, porque habla de la vida y se relaciona con el párrafo requerido en la frase subrayada. Además argumenta que en

este aparte no se moviliza la idea del agua como si lo hacen las otras opciones que no fueron elegidas, es decir, el lector vincula “cura” con “optimización de la vida”.

En este caso se observa que la estudiante realizó una relación de términos, es decir, pone en juego sus saberes previos (lo cual permite comprender que la cura de una enfermedad optimiza la vida); con el contenido del texto y con la información implícita, que se convierte en explícita cuando moviliza las relaciones de fuerza que permiten generar la respuesta correcta. En perspectiva enunciativa (Martínez, 2002, p.20), el enunciado “será entonces el resultado no de un sujeto sino siempre de por lo menos dos ‘sujetos socialmente organizados’ que intervienen semánticamente en su construcción. Todo enunciado estará siempre orientado hacia un interlocutor y este será construido en él como enunciatario”; el propósito de la inferencia enunciativa relacionada en esta pregunta permite observar que para responder al enunciado el lector no parte solamente de su perspectiva sino que elabora relaciones que están inmersas en la comprensión. En este caso el último párrafo además de tener la voz del autor tiene el concepto del doctor Llinas que al igual que en la pregunta anterior se presenta como un argumento de autoridad para asignarle credibilidad a lo expuesto. Por consiguiente, en el proceso de comprensión, la respuesta no se genera únicamente por parte de un sujeto (estudiante-lector) como lo afirma Martínez sino también de los actores del discurso que están presentes con el fin de generar significado y en la medida que sea interpretado por el interlocutor y que el discurso haga parte de su comprensión este dará respuesta.

La pregunta #7 moviliza una inferencia enunciativa porque se pregunta por la intención del autor; la respuesta correcta es la D. La estudiante de 9-1 con mejor desempeño eligió esta opción “porque el autor quiere ayudar a otros”; ella afirma haberse puesto en el lugar del autor y de sus propios sentimientos, es decir, escoge esa respuesta porque las demás respuestas son negativas.



Como se puede evidenciar, esta lectora tiene en cuenta las voces en el sentido de ponerse en el lugar de la voz principal, para reconstruir la relación entre el enunciador y el enunciatario y asumir el rol del primero.

Por otra parte, una estudiante de 8-2 dice que eligió la opción D porque en el texto se referían a que se podrían curar algunas enfermedades, que relaciona con “las ventajas vitales” del enunciado, vinculándose a la respuesta “mejores mecanismos de defensa y supervivencia”, que se convierten explícitamente en ventajas. En palabras de Cisneros et al. (2010, p.49), “si la palabra, vuelta discurso, es una base social, se deriva que la orientación para entender cómo se producen sentidos a partir de un texto tiene que ver con el carácter dialogante implícito entre los actores del acto comunicativo”. En ambos casos se evidencia el carácter dialógico que pone en juego todas las voces, incluyendo la voz social, que permite hacer una relación semántica para dar sentido al texto.

Aunque no es el propósito del trabajo es preciso evidenciar algunas respuestas negativas y la razón de su uso. En este caso, una de las estudiantes entrevistadas propuso la respuesta A como acertada y argumentó “-el proyecto es bueno, porque se da las razones de por qué se debe hacer el proyecto”, es decir, al hablar de las ventajas de la oxigenación del agua, lo que hace la estudiante es asignarle un calificativo como bueno a esta proyección, y lo relaciona directamente con la palabra proyecto de la pregunta, sin embargo, se observa que no tuvo en cuenta los signos de interrogación que tiene la respuesta que le dan un sentido de duda a lo dicho ya que no es presentado como afirmación, en este sentido se puede argumentar que los once estudiantes que respondieron la opción A tomaron esta respuesta como una invitación para seguir con el proyecto.

La pregunta #8 exige una inferencia enunciativa; indaga por el fin que tiene el autor al citar a Rodolfo Llinás. Un estudiante de los entrevistados eligió la opción “b. explicar cómo funcionaría el proceso de oxigenación del agua”, -porque en el texto se expone lo que se puede hacer con el agua y se relaciona con la palabra proceso, de esta forma logra hallar la respuesta. Otro alumno asegura que en el texto habla Llinás de un proyecto que realiza con otros investigadores para oxigenar el agua; para el estudiante, con esta frase se está dando a conocer el proceso.

Como se ha venido evidenciando a través de la explicación de las preguntas que requieren inferencias enunciativas para dar respuesta, estos enunciados solicitan que el lector no solo tenga en cuenta lo que él piensa de acuerdo con su conocimiento, sino que además reconozca la movilización de todas las voces que están inmersas en el texto y que le permiten dar la respuesta correcta. Se ha notado que el componente semántico es fundamental a la hora de responder, pues en todos los casos el estudiante ha relacionado una idea con otra para generar sentido; en este caso, el término proceso, equivale al contenido del párrafo 4, el cual explica paso a paso (proceso) lo que se va hacer. Además, en el tercer aparte parece una construcción nominal (“Sus explicaciones”) que conduce a inferir que se está explicando más que convenciendo, informando o cuestionando como se presenta en las otras opciones.

La pregunta #9 es enunciativa y a la vez macroproposicional; con respecto a este interrogante, la estudiante con mejor promedio de respuestas señaló la opción B. La docente le pidió escoger otra respuesta, sin indicarle que estaba equivocada para que eligiera otra opción y el porqué de su cambio. Al analizar la pregunta, la estudiante escogió la C, que era la correcta, porque en esa opción la autora refleja tristeza por el pasado. Como se puede observar, esta tristeza no existe, porque ella ya es una mujer decidida que no está triste por el amor que hubo y lo refleja en todo

el texto especialmente en el verso “Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido” que se conecta en sentido con “el corazón seco, libre de pena...”.

El proceso que se acaba de realizar permite, primero, hacer una inferencia macroproposicional, porque se recurre a la idea global del texto pues a lo largo del mismo repite que ya no siente nada. Una vez identificada la idea principal, se notó la sensación de libertad que tiene esta mujer, pues ya este amor no le causa dolor. Una vez realizado el primer procedimiento macroproposicional, observamos que se encadenó con la inferencia enunciativa que permitió deducir el rol de mujer que declama este poema; además, otros procesos como el encuentro de la voz de la poetisa con su discurso, el contexto en el cual se presenta la enunciación y la perspectiva del enunciatario permiten inferir que ella es indiferente ante ese sentimiento que una vez llamó amor. En palabras de Cisneros et al. (2010, p.49) “Esa importancia de la intersubjetividad como centro de producción de significados y sentidos en el ejercicio de la lectura, se enfatiza en la definición bajtiniana de *signo* como *resultado de la fusión estrecha entre una forma material y el contexto*”. Esto explica que el lector tenga que elaborar su respuesta a partir de la relación entre lo presentando en el texto, su conocimiento y subjetividad; para lograr esta vinculación, es necesario tener en cuenta el contexto discursivo, es decir, la situación empírica que construye este texto en relación con el mundo de referencia donde se inserta.

La pregunta #10 indaga por lo que pretende representar el texto, cuando la voz dice “y la vida / era larga como una carrilera”, las estudiantes de grado 8-2 entrevistadas respondieron que escogieron la opción B porque se ponen en el lugar del personaje del texto, se devuelven en el tiempo y recuerdan cuando eran niñas el anhelo de ser grandes. Las lectoras se remiten al texto en el verso que dice “como cuando era niña... y la vida era larga como una carrilera”, y

relacionan la carrilera con la vida a la cual le dan un sentido de interminable; además, observan las otras respuestas y ninguna se relaciona directamente con lo que expresa la autora en los versos del enunciado. Como se puede observar, los estudiantes hacen uso de su conocimiento previo y personal para responder esta pregunta, a partir de elementos explícitos infieren el sentido implícito que es demostrado en las relaciones de significado.

En palabras de Cisneros et al. (2010), lo que hace el estudiante es movilizar una inferencia de recuperación léxica, bajo el encadenamiento de los principios de interpretación y categorización descritos por Van Dijk (1978, p.179), en la comprensión de la palabra y la oración. El principio de interpretación le permite al lector identificar el significado de la palabra en su forma convencional y sus posibles significados, seguido del principio de categorización que le proporciona las herramientas al lector para establecer cuál es el significado que corresponde en determinado caso, apoyado por la información que aporta el texto. Este procedimiento es el que le permite a las estudiantes elaborar la vinculación entre carrilera y vida. Van Dijk (1978, p.179) señala:

que la elaboración de la información se basa en realidad sobre todo en la adjudicación de significados a señales (perceptibles) y que esto tan sólo es posible como consecuencia de operaciones mentales: la segmentación, la categorización y la combinación de lo percibido.

La pregunta #11, al igual que la anterior, moviliza una inferencia microestructural. Desde la mirada de los estudiantes, la respuesta D es la que más tiene sentido con los versos; sin embargo, se genera una discusión entre si es la respuesta C, que contiene la palabra clave “consecuencia”, o la D, que encierra el concepto de “explicación”. Se debate cuál es la opción acertada y llegan a la conclusión de que el verso “borrosos me saludan desde lejos.” no es una consecuencia de “yo

amé a aquel hombre que va hablando solo”; los alumnos deciden remitirse al texto para demostrar que el referente “unos rostros borrosos”, mencionado antes del verso y seguido de los dos puntos, muestra cuál es el rostro que ve (el del hombre), es decir, “introduce una explicación de lo anotado anteriormente”.

Desde esta perspectiva, se observa que el enunciado se enfoca en un segmento del texto, no en su totalidad, pues el lector infiere la respuesta, de acuerdo con las relaciones sintácticas y locales de la proposición. Desde la teoría de Martínez, un texto no se construye por medio de una reunión de significantes desligados unos de otros, sino a través de conexiones semánticas dando origen a construcciones proposicionales, que evidencian relaciones con otras ideas que están ligadas y ubicadas de forma estratégica para la comprensión del texto y que dependen simultáneamente una de la otra. El procedimiento antes descrito fue el que le permitió a la estudiante devolverse al verso anterior para poder identificar el referente de “borrosos” que juega el papel de adjetivo y posteriormente de verificar lo que dice el verso siguiente para resolver el interrogante: “Es necesario acostumar al lector a realizar una serie de movimientos cognitivos relacionales con un antes o un después para encontrar significado a través de la propuesta textual ofrecida por el autor del texto.” Martínez (2002, p.57). En conclusión, la lectora realizó una relación anafórica, pues el sentido del término *borrosos* dependía de una palabra anterior, *rostros*.

La pregunta #13: “Por la forma como se viste y se expresa, es posible concluir que el científico es”; la respuesta correcta es “c. trastornado y ambicioso”, porque para los estudiantes, un científico reúne las características antes mencionadas; además, por lo que le dice ella la mujer: “¡le ofrezco la vida eterna gracias a mi nueva fórmula! Piénselo: no envejecerá ni perderá sus encantos...” a lo cual ella responde: “maldito seas, Colt, deja de fastidiarme”; los estudiantes

aseguran que aquí se nota demencia en sus promesas y que, por su forma de ser, ella se siente asediada. Por otro lado, los alumnos se fijan en las imágenes y resaltan que el hombre “tiene cara de loco”, por la forma como tiene su cabello, el tipo de gafas que utiliza, sus expresiones y el sentimiento de ambición que lo rodea con respecto a las mentiras que profiere.

Con el fin de resolver este interrogante, el estudiante moviliza saberes previos que le permiten caracterizar al científico (saber común), pero también necesita interactuar con los diferentes roles que se presentan en la historieta (el científico, su interlocutor y la dama) y definir su posición a través de las voces que construyen. Observar las imágenes para dar cuenta de los elementos visuales relacionados con la información verbal que forman parte del texto y que impregnan lo dicho de un carácter más real, pues se evidencia que el narrador es omnisciente (lo sabe todo). Esta interacción de elementos le permite al alumno inferir la respuesta acertada, pues tiene en cuenta todos los mecanismos que se reúnen para dar significado. Al respecto, Martínez (2002, p.24) afirma:

La situación social de enunciación que se construye en el texto a través de su organización composicional y las imágenes evocadas, indican no sólo su inscripción en un género discursivo específico, sino también los puntos de vista que en él se movilizan y la intencionalidad discursiva que lo atraviesa.

La pregunta #14 es de tipo enunciativo e indaga por la conclusión del texto ¿Cómo seleccionar un cuento?, los estudiantes identifican que la respuesta correcta es “d. un buen narrador expresa el sentido del cuento cuando logra identificarse con éste.”, pues se remiten al segundo párrafo que dice lo siguiente,

Escoja entonces los cuentos que más le gustan y, entre ellos, los que se puedan adaptar mejor a su personalidad. Si usted es serio cuídese de los cuentos humorísticos; pero si es dicharachero y gracioso, búsquelos. Si es tímido, tal vez los cuentos delicados por sus motivos sensibles le sean más propicios. Usted, mejor que nadie, sabe cuáles son los temas y los asuntos más apropiados para su personalidad.

**14.** Del texto "¿Cómo seleccionar un cuento?", se puede concluir que

- a. para narrar solo es necesario conocer nuestras habilidades de expresión oral.
- b. un buen narrador es aquel que logra interpretar cualquier tipo de cuento.
- c. para narrar solo hay que transmitir los momentos más conmovedores del cuento.
- d. un buen narrador expresa el sentido del cuento cuando logra identificarse con éste.

Para los estudiantes, la frase contundente es "los que se puedan adaptar mejor a su personalidad", porque ellos sienten que encaja perfectamente con la palabra "identificarse", es decir, que se presenta una relación de sentido. Además el texto habla en segunda persona, es decir, que hace este uso con el propósito de que el lector sienta que es el narrador y en esta medida se sienta identificado con lo que propone en el texto.

Para seleccionar un cuento que esté en perfecta relación con nuestra personalidad, capacidad de interpretación, gusto particular y relación con el mundo, es necesario en primer lugar leer desprevenidamente durante algún tiempo o considerar las lecturas del pasado y buscar en ellas aquellos textos que nos conmovieron profundamente y que, a pesar del tiempo o precisamente por él, nos siguen conmoviendo, bien sea porque nos llenan de alegría o porque nos cuestionan o nos satisfacen. Son esos cuentos que nos hacen vibrar, los que estamos en capacidad de transmitir, ya que en una sesión de narración de cuentos lo que realmente se transmite es la sensibilidad del narrador, su estremecimiento y su expresividad, su ser verdadero.

La frase "en una sesión de narración de cuentos lo que realmente se transmite es la sensibilidad del narrador, su estremecimiento y su expresividad, su ser verdadero". Que posteriormente será transmitida al lector, será determinada como conclusión, pues se observa que las demás opciones no tienen una correspondencia directa con el texto y que esta idea engloba el texto en su totalidad. A través de este trabajo se ha evidenciado el carácter enunciativo pues el propósito del texto queda claro gracias a las relaciones entre enunciador-lo enunciado, enunciador-enunciatario y enunciatario-lo enunciado. Martínez (2001, p.24) define este proceso interaccional así: "La discursividad es una dimensión de carácter semántico enunciativo que

permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones en términos de actos y de voces enunciativas.”

La pregunta #15 indaga por la relación que existe entre el título y el texto, mientras que 9-1 obtuvo 9 respuestas correctas, 8-2 obtuvo 15; sin embargo, al preguntarle a los estudiantes de ambos grados que contestaron correctamente la opción D (d. pregunta – respuesta) argumentaron que la escogieron por el uso de los signos de puntuación pues el título es un interrogante ¿Cómo seleccionar un cuento? y el texto es la respuesta para esta pregunta, la cual leyeron nuevamente con el fin de apoyar la opción escogida. Para Cisneros, Olave y Rojas (2010, p.172) los títulos:

Generalmente se redactan como frases que anteceden el contenido global o macroestructura y tienen como función llamar la atención del lector acerca del tema puntual del que se va a tratar, como antesala al texto, por eso ha de ser corto y llamativo.

Desde el punto de vista de los autores se puede determinar que este título es llamativo pues fue diseñado en forma de pregunta corta, lo cual permitió inferir que su contenido da respuesta a lo que plantea, lo que genera curiosidad en el lector y por ende la iniciativa de leer, una vez realizada la lectura se puede extraer la idea central que corresponde en este caso a la solución de este interrogante.

Esta pregunta fue acertada por 24 estudiantes, es decir, el 42.85%, sin embargo, la respuesta que obtuvo más trascendencia después de la correcta fue la B con un 32%. Uno de los estudiantes que justificó el uso de esta opción argumentó que la escogió –porque le explicaba como leer un libro, es claro que el término explicación adquiere relevancia, ya que en el texto se explica cómo seleccionar un cuento, no obstante los lectores no tuvieron en cuenta que se preguntaba en primer lugar por el título y después por el texto.



La pregunta #16 se refiere al asunto textual del texto, es decir que para dar respuesta a este interrogante se moviliza una inferencia macroproposicional. Las estudiantes entrevistadas respondieron que la opción correcta es la B, (b. cacería de un tigre.) primero por la descripción del tigre en la segunda estrofa especialmente el verso 1 y 2 que describe los colores de su pelaje; la cacería, se relacionan con la estrofa 3 en sus tres versos especialmente al final de la estrofa que dice “al pasar el flechazo” observemos el texto:

Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto,  
 en su felpa ondulante dan un brillo ligero;  
 magnetiza las frondas con el ojo hechicero,  
 y su cola es más ágil y su ijar más enjuto.

Tras las verdes palmichas, distendiendo su brazo,  
 temple el indio desnudo la vibrante correa,  
 y se quejan las brisas al pasar el flechazo...

Así mismo, a lo largo del texto la poetisa anuncia el encuentro del tigre con su cazador, a través de microproposiciones que se conectan entre sí para formar una macroproposición, es decir la idea central del texto y que se define en la expresión cacería de un tigre. Hay un encuentro de palabras claves que le permiten deducir el sentido del texto al lector para finalmente reunirlos en un todo. Para reforzar lo dicho Cisneros et al., (2010, p.172) “El concepto de macroestructura se refiere directamente al de idea principal, un tema que funciona como columna vertebral del texto” es decir, el tema que se condensa en cada idea secundaria y que da origen a una general.

La pregunta #17 es de carácter microestructural, es decir, indaga por un segmento del contenido del texto, en este caso el factor tiempo y espacio que son definidos desde el modernismo como “huir de una realidad habitual”, este valor se presenta con el fin de asignarle

una función precisa en las opciones de respuesta. Las estudiantes de 8-2 entrevistadas realizan un proceso donde primero analizan el significado que se propone sobre el término modernista, segundo realizan una nueva lectura del texto e infieren que las palabras utilizadas por el autor en el verso no son cotidianas como lo refiere el significado antes analizado; además, al observar la descripción del paisaje concluyen que los versos son anticotidianos porque huyen de la realidad habitual. Por eso se inclinan por la opción “b. rechazan la realidad cotidiana al evocar espacios exóticos”.

A partir del enfoque que las estudiantes le asignaron a la movilización de la pregunta se puede hallar el carácter modernista, sin embargo, solo el 35.7% de estudiantes respondieron correctamente porque se evidencia la dificultad para aplicar un concepto en el contexto del texto, de ahí que el 37.5% de los estudiantes respondieran la A que en términos de significación no tiene correspondencia, pues el enunciado determina las características de lo anticotidiano y la respuesta refiere que el texto expresa la realidad, en este sentido se contradicen y por ende el estudiante presentó dificultad para responder este interrogante. Otra conclusión que se puede deducir es que los alumnos no se remitieron al texto nuevamente y solo buscaron la respuesta con lo planteado en el enunciado, hecho por el cual la relación que efectuaron es contradictoria. Con el fin de afianzar lo expuesto se observa la teoría microestructural propuesta por Martínez (2002, p.47):

Es necesario tener en cuenta que para que se establezca una relación de significado entre los términos de un texto, debe darse una compatibilidad entre ellos y de hecho debe existir una vinculación semántica entre los términos escogidos; además los términos de alguna manera deben ser homogéneos en el sentido en que estén conectados por un vínculo de pertinencia, a un nivel más global, por pertenecer o ubicarse en el mismo ‘marco o dimensión semántica’;

En este sentido se evidencia la relación de referentes que se presenta en cada estrofa y que convergen entre sí para aportar al significado, como por ejemplo las palabras de la segunda estrofa que se dirigen hacia el mismo campo semántico que es la descripción del tigre. Así mismo, el texto está conectado para generar un todo significativo, estas relaciones son las que el estudiante halla y moviliza para dar una respuesta y comprender el texto.

La pregunta #18 requiere la construcción de una inferencia enunciativa, pues a partir de la expresión “Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto” se busca realizar una acción, la cual se presenta en las cuatro opciones de respuesta y que las estudiantes concertaron y eligieron como la C (c. describir el color del pelaje del tigre) porque relacionan las manchas de oro con el tono amarillo del tigre y las manchas de luto con el negro de sus pintas. Las relaciones de fuerza enunciativa permiten que se encuentre la voz del enunciatario, la voz del enunciador, lo dicho y lo presentado socialmente que le posibilita activar el significado. Para Ripoll este tipo de inferencia con respecto al lenguaje figurado se enmarcan en las inferencias tipo V (2015, p.115-116)

para formar estas inferencias, es necesario contar con conocimientos sobre el mundo y sobre el tema del texto, pero también es útil tener conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones y sobre los géneros literarios y sus convenciones.

En este caso la enunciación se presenta por una intencionalidad implícita del enunciatario por representar la realidad de una manera metafórica, así mismo los datos se relacionan con los conocimientos aportados por la cultura general que le permiten deducir la relación del oro y el luto con los colores del tigre. El carácter variacionista del lenguaje puede revelar infinidad de sentidos en este caso recurriendo al lenguaje figurado.

La pregunta #19 indaga por la intencionalidad de la siguiente expresión: “si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos”; para responder esta pregunta, el lector necesita movilizar una inferencia enunciativa. Las estudiantes determinaron que la respuesta correcta es la B: “advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva”, pues ellas recurren a su conocimiento previo y argumentan que –al decir “es algo que aún desconocemos”, demuestra que no está seguro de la conclusión planteada, pues piensa que a largo plazo no sabe lo que va a pasar y retoma la frase “...lo desconocemos” y definen que es la lógica de la frase. Como elección deciden no leer el texto de nuevo; sin embargo, al pedirles que se remitan al texto una estudiante dice que el texto habla de porcentajes que varían de unas fechas a otras y que van ascendiendo con el tiempo, es decir, no es seguro el porcentaje ni estable; por tal motivo, no es definitivo.

Nuevamente confluyen el carácter discursivo y las relaciones de fuerza que movilizan el significado. Otro ejemplo de ello es la pregunta #20: “En el texto hay una intención de objetividad al presentar”. Se plantean 4 opciones de las cuales las estudiantes descartaron la a., pues opinan que el nombre de los investigadores no es un dato relevante y la “b. conclusiones sin evidencia del estudio”, porque para las estudiantes sí existe una conclusión sustentada. Al final, se genera una discusión en torno a la correspondencia entre c y d; sin embargo, empiezan a encontrar apartes del texto que fortalecen la respuesta C, que es la opción correcta, en la cual se evidencia como la intención de objetividad son los “datos que apoyan la conclusiones” expuestos en el segundo párrafo, pues para las alumnas explica todo a través de datos, como fechas y porcentajes. Por medio de estos, ejemplifica y retoma la frase “Leacock sospecha que los efectos del cambio climático... contribuye con el cambio de los osos, por ende se infiere que a partir de los datos, los investigadores han notado un incremento en el número de osos”.

Al activarse las voces en el texto, el lector puede generar la inferencia enunciativa, pues no solo tiene en cuenta lo que dice el texto, sino también su propio conocimiento, el factor social, y lo que dice el enunciador, además de las voces ajenas que subyacen en el texto. Si el lector tiene en cuenta todos estos factores al momento de descifrar lo que se encuentra implícito en el texto podrá comprender su significado en un nivel micro y macroestructural.

Al igual que la anterior, la pregunta 21 requiere la utilización de una inferencia enunciativa para resolverla, porque indaga por el segundo párrafo que tiene como finalidad presentar un argumento. Las opciones de respuesta indican varios tipos de argumento, pero sólo uno concuerda con el ¿para qué? del párrafo. Lo primero que hacen los estudiantes es descartar las demás opciones y se enfocan en la D, que es la correcta y en la palabra “explicar”, pues al inicio del párrafo hay una pregunta y se devuelven al primer aparte, donde hay una afirmación seguida del interrogante y su respectiva respuesta, lo que permite inferir que es una explicación, es decir, una es causa de la otra. Las estudiantes afirman que al momento de dar respuesta y de comprender el texto se ponen en el lugar de los participantes del discurso (autor, narrador, personajes) con el fin de propiciar la comunicación y entender lo expuesto.

Se puede evidenciar que para que adquiriera sentido y significado el segundo párrafo, fue necesario remitirse al primer aparte, teniendo en cuenta que los textos no significan por sí solos sino que se entrelazan para generar todo tipo de comunicación dependiendo de lo que quiere referir el enunciador, que nunca se encuentra solo en un enunciado sino que necesita de las relaciones que anteceden el discurso. En su propuesta, Martínez (2004, p.44) afirma que “la práctica enunciativa a través de unas relaciones de fuerza que se instauran y se generan siempre en el enunciado, se «llenan de vida» solamente en el enunciado”.

El acto comunicativo depende de la movilización de un conjunto de elementos que se activan para dar significado y generar respuesta en el interlocutor. Además, es un intercambio de presaberes que se hacen presentes con el objetivo de dar a conocer una realidad posible para el enunciador, pero este proceso debe realizarse de forma ordenada teniendo en cuenta el turno que le corresponde a cada participante de la interacción con el propósito que el discurso sea comprensible. Puesto que, en ocasiones el enunciatario no puede estar de acuerdo con su enunciador y, por tal motivo, al tomar su turno, refuta, de modo que la información se bifurca, sin embargo, estas manifestaciones que toman sentido en la interacción llenan de vida la comunicación y por consiguiente se hace más efectiva y real.

La pregunta #22 propone un juego de diálogo para el enunciador, pues lo invita a observar el texto de Schopenhauer y su afirmación acerca de que las personas son astutas y maliciosas cuando defienden su propia tesis, con respecto a lo que plantea Borges “el participante plantea que un diálogo debe ser...”. Teniendo en cuenta la afirmación de Schopenhauer, el estudiante deberá inferir el planteamiento de Borges; para lograrlo es necesario que el lector genere un intercambio activo con sus enunciadores. Desde la perspectiva del grupo de estudiantes entrevistadas, la respuesta correcta es la B: “amable con las opiniones de otro”, pues analizan las demás opciones y declaran que, por ejemplo, la respuesta c. significa que cada quien opina lo que piensa en contra de lo expuesto por Borges. Y la d., “experto en el arte de disputar”, la analizan desde su percepción y plantean que uno no siempre va a tener la razón. La opción a. se descarta desde el inicio porque no tiene relación con lo que pregunta el enunciado.

Por consiguiente, desde el análisis del trabajo la respuesta b. es la opción que mayor relación tiene con lo interrogado, ya que se vincula con las expresiones del segundo y tercer párrafo, “poco importa que la verdad salga de uno o de boca de otro” y “lo importante es ser hospitalario

con las opiniones ajenas y posiblemente adversas a lo que profesa uno”. En este sentido, se infiere una relación directa entre la palabra “amable” y “hospitalario”, que genera en el estudiante una condición de respuesta acertada porque no solamente analiza el texto por el cual le están preguntando, sino que además debe hacer lo mismo con el otro texto y comprender que son dos miradas diferentes frente a un tema en común.

El nivel enunciativo es claro en cuanto se requiere un intercambio de roles; la postura que debe tomar el lector frente a dos versiones de un mismo tema; asimismo, su propia mirada que lo convierten en un lector crítico que infiere lo propuesto en ambos textos. En palabras de Martínez (2004, p.29), el proceso que realiza el estudiante es de asociación, observado cuando las estudiantes empezaron a descartar las demás opciones para quedarse con la correcta y buscarle su punto de relación:

Cada una de las redes de asociación se constituye en proposiciones (interpretaciones) probables y posibles. Sin embargo, la intervención de la inferencia, en este punto del procesamiento, permite que de este número de proposiciones probables se inhiban o fortalezcan aquellas que de acuerdo con la red de conocimientos del lector tienen una mayor carga de valor (sentido).

La pregunta #23, al igual que las anteriores, moviliza una inferencia enunciativa pues interroga por la actitud de Schopenhauer en torno a la “disputa”. Frente a este interrogante, una de las estudiantes que respondió correctamente planteó que escogió la opción d. “realista, debido a que comprende la condición humana y desde allí la define”, porque argumenta que Schopenhauer muestra una realidad que es expresada por el común; la estudiante remite de inmediato al párrafo 3 del texto “El arte de tener siempre la razón”:

Estamos inducidos y casi obligados a la deslealtad en el disputar. Por regla general, quien entabla una disputa no aspira a la verdad sino a defender su propia tesis a través de cualquier medio.

Como se puede evidenciar, el lector no solo tiene en cuenta su presaber sino que además lo pone en contacto con lo aportado por el texto y, como se ha mencionado a lo largo del análisis enunciativo, también tiene en cuenta lo social, que le permite interrelacionar todas estas vías de conocimiento para generar una respuesta. En palabras de Martínez (2004, p.47), el nivel enunciativo está “orientando la construcción de los otros, y, además puede ayudar a orientar y a activar los esquemas discursivos adecuados del autor/lector, durante la ejecución de los procesos de composición y de comprensión de los discursos.” Porque gracias a las relaciones de fuerza ejecutadas en el proceso inferencial, se racionaliza el sentido que orienta los textos, desde la visión de texto en sí, del autor, de las voces inmersas en él, del discurso que le antecede y del interlocutor que lo está analizando.

Para finalizar, las preguntas que requieren inferencias enunciativas analicemos la pregunta #24 que indaga acerca del narrador, es decir, su intención comunicativa, la respuesta correcta es la a. “Dar a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes”, la cual es analizada de la siguiente forma por el grupo de estudiantes, argumentando que la escogieron porque el hombre está orgulloso del trabajo que hizo con el barco y se remitieron al segundo párrafo a continuación:

Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos.

Los estudiantes descartan las otras opciones, especialmente la b., que dice que cuenta lo que le ocurre a él porque cuenta lo que le ocurría a otros y no fue algo que le contaron, expuesto en la



c; tampoco la d., porque no se evidencian personajes que hablen. Este proceso sirvió para deducir y definir el rol del narrador, independientemente de las demás voces inmersas en el texto, mirada que era fundamental tener clara para no divagar en la respuesta, es decir, que para el análisis de una pregunta no es siempre necesario analizar las voces relacionadas de forma colectiva, sino que se pueden diferenciar e individualizar para identificarlas. Uno de los objetivos de la propuesta de Cisneros et al., (2010, p.52) es “la identificación de los actores del acto comunicativo”.

Finalmente, la pregunta #25 es de carácter macroproposicional: “de lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que”; es una pregunta muy compleja, puesto que a la hora de resolverla y de argumentar el porqué de su posible respuesta, las estudiantes encuentran la dificultad de que todas las estudiantes optaban por una respuesta equivocada y que la que tiene la opción correcta no da cuenta del porqué de su elección. Sin embargo, se guió a las estudiantes para que construyeran una racionalización de la respuesta “d. el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso”; después de varios intentos por explicar, una estudiante dio su razón: “la escogí porque dice que el hombre que armó el barco sacó al hombrecito con unas pinzas y para el hombrecito era un monstruo porque era de gran tamaño, además que cuando lo sacó lo apretó tan fuerte que lo ahogó”.

Aunque el texto está compuesto por microproposiciones que van enlazadas unas con otras, la inferencia que debe lograr el estudiante consiste en recoger estas ideas secundarias para formar una idea global del texto. En este caso, la deducción que hace la estudiante consiste en remitirse al texto minuciosamente y empezar a “atar cabos” para construir una sola idea. De esta manera, empieza a aplicar las macrorreglas descritas con anterioridad en el texto (supresión, generalización y construcción) para generar una macroproposición; en palabras de Martínez

(2004, p.116), “Estas macroestrategias constituirían el componente arriba-abajo (top-down) del proceso interactivo que ocurre en la comprensión y permitirían al lector hacer inferencias y anticipaciones acerca de las macroproposiciones probables del texto”. El proceso expuesto anteriormente concuerda con el que llevó a cabo la estudiante, pues leyó una y otra vez el texto y empezó a relacionar la información de los cinco párrafos para generar una conclusión.

#### **4.4 Conclusiones sobre los procedimientos observados**

Se concluye que los estudiantes tienen estrategias diversas para responder a los cuestionarios de selección múltiple, pero que no las siguen de manera sistemática y la mayor parte de ellas resulta ininteligibles o confusas; en efecto, a los alumnos se les dificulta reconstruir sus procedimientos y verbalizarlos de manera suficiente, ordenada y clara. Esta dificultad no tiene que ver con la mayor o menor complejidad de sus procedimientos de respuesta, sino con la falta de entrenamiento en la reconstrucción metacognitiva y metadiscursiva de sus acciones, mucho más si se trata de actividades en el marco de evaluaciones escritas.

Pese a la falta de conciencia sobre sus propios procesos de respuesta, en las entrevistas realizadas se alcanza a dar cuenta de algunos mecanismos estratégicos recurrentes, como la relectura general, la referencialidad anafórica y la toma de posición del lugar del autor del texto. La primera estrategia es utilizada sobre todo para responder acertadamente a las preguntas que movilizan inferencias macroestructurales y superestructurales; la segunda, para las inferencias microestructurales; y las terceras le ayudan a los estudiantes a alcanzar las demandas inferenciales de tipo enunciativo en las preguntas de la prueba.

Es importante resaltar en este proceso de recolección de datos la variable actitudinal negativa, que intervino en los resultados de la prueba, pero no es posible asegurar con precisión en qué medida o qué alcance tiene la apatía detectada en la observación.

Todos los mecanismos descritos tienen correspondencia con el tipo de inferencias analizado en esta investigación. Sin embargo, de acuerdo con el nivel de aciertos y desaciertos, se puede deducir que la inferencia que mayor dificultad presenta al momento de responder es la macroestructural con un porcentaje de 36.22 %, seguida de la inferencia enunciativa con 38.9%; por otro lado, la inferencia que más aciertos obtuvo fue la microestructural con un 43, 3%.

No obstante es preciso evidenciar que, a nivel cuantitativo, todas se encuentran en un rango de 20 a 23 aciertos en promedio; la detección de la mayor dificultad en el nivel microestructural y enunciativo tiene más respaldo en el análisis cualitativo, a partir de lo comentado en las entrevistas individuales y grupales.

El número de aciertos del grado 8-2 y 9-1 es muy cercano y ninguno alcanza un nivel suficiente para elevar el puntaje en las evaluaciones externas. En cuanto a la variable sexo, se encontró que las mujeres obtuvieron mejores resultados, y que el proceso de obtención de estrategias (es decir, la reconstrucción metacognitiva de sus procedimientos) en su mayoría fue aportado por el género femenino.

Una vez que se da cuenta de los resultados arrojados por los estudiantes, se hace necesario relacionar las estrategias que fueron efectivas para los estudiantes con la orientación didáctica que pueden ofrecer los maestros en el aula.

El siguiente capítulo se enfocará en proyectar estrategias de mejoramiento para las Pruebas Saber, teniendo en cuenta los resultados de los estudiantes, los constructos teóricos, las exigencias del Estado y la didáctica con que debe ser aplicada en clase.

## **Capítulo 5. Estrategias de mejoramiento para el desempeño en las evaluaciones de lectura inferencial**

Una vez descritos los procedimientos realizados por los estudiantes para responder a preguntas de tipo inferencial, se hace necesario convertirlos en una herramienta de apoyo para los docentes de grado octavo y noveno, cuyos alumnos están obligados a presentar las pruebas Icfes-Saber al finalizar su escolaridad básica.

Cabe aclarar que las estrategias utilizadas por los estudiantes forman parte de un cúmulo de aprendizajes recogidos a lo largo de su vida académica y que no fueron enseñadas para usarlas en determinado momento, sino que son habilidades de comprensión inherentes que hacen parte de la interacción en la escuela. Por tal motivo, no se entrevistó a los docentes acerca de las estrategias de lectura que les imparten a sus alumnos, ya que estos maestros no enseñan este saber como un manual de instrucciones para responder preguntas inferenciales, sino que se trata de un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la propuesta de trabajo es importante resaltar las dificultades que presentaron los estudiantes al momento de responder la prueba. La primera es la falta de identificación de las ideas principales y su confusión con las ideas secundarias. Partimos del hecho de que los estudiantes no lograron reconocer en el enunciado cuando se les preguntaba por lo que “principalmente” se habla en el texto. En términos lingüísticos, los estudiantes tienen dificultades para identificar y reconocer macroproposiciones (ideas principales) y discriminarlas de las microproposiciones (ideas secundarias).

Es necesario que el docente interactúe con el estudiante a través de diversidad de tipos de textos, con el fin de que puedan hallar estas estructuras. Para lograrlo, el docente tendrá que didactizar los procedimientos de los que da cuenta Van Dijk (1980, p.48):

MR1	<i>Macrorregla de supresión</i>	Eliminar la información adicional, secundaria.
MR2	<i>Macrorregla de generalización</i>	Incorporar la información de varios enunciados en uno solo que los incluya.
MR3	<i>Macrorregla de construcción</i>	Construir el enunciado que incluye las microproposiciones elaboradas en la macrorregla 2.

**Tabla 8.** Macrorreglas de la macroestructura textual (Van Dijk, 1980)

Dicho proceso consiste en percibir el texto como una “unidad global” que está compuesta de estructuras menores, denominadas microestructuras (ideas secundarias). Para hallar la idea central, el lector debe enfocarse en lo que dice el texto, hasta encontrar lo “esencial” a través de procedimiento mentales llamados macrorreglas. Como se observa en la tabla 8., la estrategia a seguir es la identificación de la macroestructura (idea principal) que una vez sea hallada se convierte en el tema o tópico del escrito.

Así mismo, el estudiante-lector debe identificar las estructuras menores (proposiciones) que se relacionan en el texto de forma coherente y cohesiva para formar una idea global, pero que a su vez son dependientes unas de las otras, por medio de las relaciones antes mencionadas. En palabras de Van Dijk (1978 [1996]), las microestructuras son definidas como “estructuras de oraciones y secuencias de texto” que, unidas, forman estructuras globales; sin embargo, es necesario que puedan ser identificadas y reconocidas en el texto a partir de la elaboración de inferencias de recuperación léxica y referencial (Cisneros et al., 2013, p.91).

Por consiguiente, el docente debe elaborar secuencias didácticas que fortalezcan la comprensión de las macrorreglas para hallar la macroestructura, con el propósito que el estudiante aprenda a jerarquizar las ideas y clasificarlas en principales y secundarias.

La segunda dificultad radica en que los estudiantes no tienen clara la estructura del párrafo: dónde inicia, dónde termina y cómo se diferencia de los demás. Dichas estructuras son fundamentales en la comprensión, pues constituye una herramienta que sirve de base para la organización de los textos. El lector debe estar en capacidad de saber articular un texto de forma organizada de acuerdo con las relaciones lógicas que observe al inicio y al final del mismo. En palabras de Cisneros et al. (2013, p.134):

El uso de estos elementos en el ejercicio inferencial para la comprensión lectora está centrado en la organización de proposiciones de acuerdo con la base lineal del texto y las pistas que ofrecen al principio o al final de ellas mismas, para “encadenarlas” con las que les corresponden progresivamente de manera más lógica. De esta manera, se infiere y asigna un orden textual articulador entre segmentos durante el proceso lector.

De igual manera, los autores citan a Hernández y García (1988) para resaltar la importancia de entrenar a los estudiantes en estrategias para organizar textos, lo cual ha arrojado resultados positivos, pues el estudiante parte de la organización de unidades mínimas como la palabra, las oraciones y la conformación del texto como tal, generando conscientemente la conformación de “progresiones temáticas”, procedimiento inferencial que posibilita la comprensión del texto en la medida que comprueba, si las relaciones establecidas son coherentes y bien cohesionadas. Por ende, se hace necesario que el docente interactúe con este tipo de ejercicios de organización de segmentos independientes, con el fin de que el estudiante adquiera el conocimiento acerca de lo que es un párrafo en cuanto a estructura, y lo más esencial, que sepa organizar los párrafos de forma secuencial, teniendo en cuenta las relaciones de significado.

La tercera dificultad consiste en que los estudiantes no tienen clara la diferencia entre narrador-autor, incluso su papel como lector no es interiorizado totalmente. En la teoría de la

enunciación de Martínez (2002), a este proceso de reconocimiento se le denomina “proceso de la comunicación discursiva como práctica social”, el cual consiste en que a través de los enunciados se ponen en escena las diferentes imágenes de escritor y de lector. Dentro de esta práctica discursiva, el lector deberá ser consciente de los roles que están inmersos al interior del texto, y que una vez identificados ofrecen una visión con respecto a las voces construidas en él. El docente, a través de talleres de lectura, podrá ejercitar a los estudiantes para que movilice las voces que aparecen en el texto incluyendo las propias, con el fin de comprender el texto y elaborar inferencias enunciativas que permitan determinar al locutor e interlocutor. Se sugiere observar los talleres realizados por Cisneros et al., (2013, p.75) quienes lo evidencian de la siguiente manera:

La elaboración de inferencias enunciativas consiste en preguntarse no solamente por lo dicho, sino por la manera como se dice, quién lo dice y para quién lo hace. Ese análisis se puede realizar ordenadamente concentrándose en cada sujeto o elemento de la interacción.

Cabe mencionar que otra deficiencia en la comprensión lectora es la dificultad para aplicar un concepto, puesto que el estudiante no tiene la capacidad de asociar una definición a un texto completo, es decir, que el proceso de relación se anula cuando debe simplificar un todo para otorgarle un significado general. La dificultad entonces radica en que el estudiante no identifica claramente el sentido global del texto y, por ende, el eje temático que orienta la interpretación. Con respecto a esta problemática, el docente debe ejecutar prácticas que estimulen la producción de textos donde se enmarque la temática en ideas globales con sentido completo. Asimismo, debe buscar que el alumno a partir de un concepto defina lo que está inmerso en el texto o viceversa con el fin de establecer relaciones de sentido.



Acorde con lo anterior, un educador encaminado en esta propuesta tendrá en cuenta la estrategia de palabras clave, que lo que busca es simplificar un texto a partir de 5 términos como máximo para significar un todo discursivo. Para Cisneros et al. (2013, p183), esta es una herramienta fundamental en la búsqueda de la macroproposición y lo argumenta así: “las palabras clave constituyen un mecanismo para abordar el tema central del texto, a partir de ellas puede ubicarse aquello que el autor desea tratar”. Sin embargo, este proceso no se puede reducir a la generación de un listado de términos sino que debe trascender a que el estudiante pueda construir ideas con sentido completo a partir de esas palabras clave.

En relación con la conceptualización de las palabras, el docente debe involucrar al estudiante en la búsqueda de nuevo vocabulario, con el fin de que aumente su léxico y pueda interactuar de forma fluida con el texto, esta estrategia se fortalece en la medida que el educador le pida glosarios que enriquezcan el vocabulario. Otra herramienta es el fortalecimiento de procedimientos como análisis, argumentación, causa, consecuencia, explicación, exposición, introducción, entre otros, que enmarcan los propósitos de una lectura y que no son identificados ni reconocidos plenamente por los lectores, cabe recalcar que estos procedimientos no deben tomarse como simples palabras sino que también deben propender al reconocimiento de ideas completas a partir de su función.

Una de las herramientas más utilizadas por los estudiantes es la opción de descarte: cuando los alumnos se enfrentan a las cuatro respuestas, el primer procedimiento que realizan es eliminar las opciones que no corresponden con la pregunta realizada. En términos lingüísticos el proceso que hace el lector concuerda con las macrorreglas de Van Dijk (1980, p.48), puesto que al observar las opciones de respuesta, suprimen las que no corresponden directamente con el enunciado y que no concuerden con el texto.

Sin embargo, en ocasiones esta acción no siempre genera una respuesta acertada; por consiguiente, se debe buscar una opción que contenga conceptos derivados del enunciado y del texto, y que sustituya o se relacione con la pregunta. No obstante, es indispensable tener presente que si el lector, a partir de estos dos procesos no ha generado la respuesta, puede mentalmente escoger una opción que exprese el mismo hecho indicado por la totalidad de la secuencia evidenciado en los nexos que se establecen entre el texto y el enunciado, que le permita sustituir o complementar el enunciado para generar significado. Para que el estudiante esté en la capacidad de hacer efectivos estos procesos, es necesario que exista un entrenamiento concienzudo por parte del docente quien, a través de prácticas con pruebas tipo Saber, puede hacer el proceso de descarte y selección.

De igual manera, en el análisis de los procedimientos realizados se observó que los estudiantes que contestaron correctamente algunas preguntas recurren a la relación semántica; el alumno asocia un término con otro y genera una respuesta correcta. Sin embargo, esta puede ser una herramienta difícil de percibir a simple vista porque los términos son diversos y llenos de matices. El lector tendrá que evaluar la pertinencia y compatibilidad que tienen algunos significados con otros. Al respecto Cisneros et al., (2013, p.91) señalan que:

La comprensión de palabras y oraciones es un proceso mental estratégico, que inicia en el reconocimiento decodificador en la memoria de corto plazo y se desarrolla en la organización de significados en estructuras funcionales y relacionales, operación ubicada en la memoria semántica, archivo o memoria conceptual de largo plazo.

Cuando el estudiante tiene un primer encuentro con la palabra, lo que procesa es la información que tiene acerca de la misma (interpretación); sin embargo, como se mencionaba anteriormente, los conceptos no son cerrados; por tal motivo, el lector debe categorizar las

palabras para asignarles un significado real que se relacione con los demás términos y además que sea analizado en un marco contextual.

No obstante, como se mencionó anteriormente aunque es una estrategia que arroja resultados positivos se evidenció que un mínimo de alumnos recurrió a ella, es decir, que presentan dificultades en la construcción de campos semánticos, que a su vez permiten relacionar un término con otro teniendo en cuenta una particularidad común. En este sentido, se están decodificando palabras y quizá relaciones entre ellas, pero no se está analizando que existe una correspondencia semántica y que están entrelazadas para generar sentido.

Con el fin de mejorar esta habilidad lectora, el docente deberá hacer ejercicios que fortalezcan la asociación de palabras; Cisneros et al. (2013, p.114) proponen algunos talleres con el fin de fortalecer esta competencia, ejercicios de contextualización, de radicación-sufijación y de llenado; al respecto, los autores comentan:

En la contextualización, el lector debía buscar pistas textuales que le permitieran asociar la palabra desconocida con otras ya aprendidas, y en la prefijación fue necesario relacionar el significado 1 de la raíz al significado 2 de la palabra derivada; así también en los ejercicios de llenado, el estudiante debe buscar palabras, información en el texto que le otorguen pistas para inferir la palabra que falte, esta debe tener concordancia con el contexto gramatical, pero debe también ser coherente con los demás términos que aparecen, así como con el sentido global.

Otro recurso utilizado por los estudiantes fue la identificación de referentes, pues lograron inferir algunas respuestas teniendo como base este mecanismo de comprensión que les permitió tener claro sobre quien estaban hablando a lo largo del texto sin perder el hilo conductor; por

ejemplo, en el análisis de los resultados en la pregunta # 2 los alumnos relacionaron a los autores del estudio con los científicos, es decir, que no perdieron de vista el sujeto del discurso.

La identificación de referentes es una de las dificultades que quizá tengan mayor incidencia en la lectura, pues en las observaciones que se hacen al interior del aula, la mayoría de los alumnos se desubican del contenido del texto porque no saben de quién o qué están hablando; por consiguiente, no logran comprenderlo. Además, este factor los desmotiva y como resultado muestran apatía y se niegan a continuar la lectura. Es claro que el docente debe generar un ambiente de práctica que le permita al estudiante adueñarse de las herramientas, con el fin de subsanar esta dificultad. Desde la óptica de Cisneros et al., (2013, p.121) este proceso inferencial requiere:

un análisis relacional entre palabras y proposiciones que se realiza en la lectura lineal del texto; esa lectura lineal en realidad es discontinua, porque exige que el lector avance y retroceda sobre las líneas constantemente, de manera que no pierda de vista el objeto temático, es decir, la referencia.

Lo que se evalúa en este campo es la habilidad que tiene el lector para observar y crear relaciones léxicas a través de un elemento denominado cohesión, es decir, la unión entre los componentes que hacen parte del discurso. Con el fin de mejorar esta ruptura de comprensión, el docente deberá recurrir a estrategias que fortalezcan esta competencia en los estudiantes; para ello se tiene en cuenta a Martínez (2002), quien propone categorías que servirán de ayuda para afrontar esta carencia:

Concepto	Significado	Clasificación	Significado
	Indica repetición de un concepto.	Repetición	Se repite el término varias veces en el texto.
		Sinonimia	Reemplaza el término por una variación, seleccionando otro

REITERACIÓN			con una significación semejante que mantenga una relación simétrica con el anterior.
		Superordenación	Establecer una relación asimétrica entre términos con el fin de analizar y reforzar la expresión del concepto por un término que incluye el otro.
		Generalización	Dar una variación elegante a un término ya utilizado en el texto, recurre a la metáfora.
COOCURRENCIA	Proceso de contraste y de ampliación semántica no necesariamente como una relación de sinonimia.	Contraste	Grande/pequeño, Hombre/mujer
		Coordinación	Azul, amarillo, blanco,
		Asociación	Hilo/aguja.

**Tabla 9.** Recopilación Relaciones Léxicas Martínez (2002, p.48-51)

Sin embargo, aunque el lector interactúe con las relaciones léxicas, no quiere decir que su proceso de comprensión está completo, pues como lo decíamos anteriormente, es necesario que el estudiante ejercite la habilidad de realizar conexiones semánticas: “Un texto no se construye con la repetición de una palabra y tampoco con la adición de oraciones desvinculadas sino por medio de relaciones de conectividad semántica entre las proposiciones que lo componen.” Martínez (2002, p.57).

Con base en lo expuesto anteriormente, es posible argumentar que uno de los obstáculos para la comprensión de los textos es la no identificación de las relaciones lógicas entre los elementos y, por tal motivo, el significado se pierde. Incluso, es posible que el lector realice una nueva lectura con el fin de superar esta falta de sentido y no logre identificar acerca de quién se habla.

Para remediar este déficit, Martínez (2002, p.58) propone la ejercitación a partir de mecanismos de anaforización y cataforización, es decir, proponer al estudiante que avance hacia

atrás y hacia delante en el texto, para reconstruir sus sentidos; a este proceso de rastreo se le conoce como referencias de tipo endofórico. Así mismo, es importante tener en cuenta la referencialidad exofórica, “que ocurre cuando al interior del ‘texto verbal’ no se encuentra el significado referencial y es necesario buscarlo fuera de los límites estructurales del texto, externamente, en el contexto de situación inmediato” (p. 58). Este tipo de referencias no se hallan claramente en el texto sino que están ligadas a componentes contextuales que identifican lo contiguo y que el docente debe recuperar en las etapas de prelectura o los comentarios de presentación del texto, antes de leerlo directamente. Por último, Martínez (2002, p.59) menciona el recurso de la sustitución que, como los mencionados con anterioridad, permiten “construir textualidad” por medio de relaciones anteriores, posteriores y contextuales dentro del discurso.

En concordancia con lo expuesto, es importante reconocer que la lectura no debe realizarse de forma lineal, sino que se debe interactuar con ella en todas direcciones hasta alcanzar la comprensión. A este proceso se le denomina “movimientos cognitivos relacionales” (Martínez, 2002), puesto que el texto es una construcción de significados que van unidos unos a otros y no son elementos aislados.

Es necesario insistir también en la recuperación explícita de los conocimientos previos. Esta estrategia fue observada en los estudiantes para dar cuenta de la respuesta correcta. Ellos afirman que recurrieron a un “recuerdo”, es decir, que la información que procesaban por medio de la lectura en su memoria a corto plazo, fue relacionada mediante un procedimiento cognitivo que relaciona dicha información con la que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo, las cuales se vinculan para aportar significado al texto y poder descubrir lo que se encuentra al interior a través de las inferencias.

El docente deberá promover en los alumnos la capacidad de explicitar esas relaciones entre datos, haciendo preguntas abiertas acerca de lo que sabe del tema, qué posición tiene frente a lo que lee, si en algún momento tuvo la oportunidad de interactuar con esta temática, ¿qué es lo que recuerda?. ¿Cómo el conocimiento que ya tiene se relaciona con el que está leyendo?, entre otras posibilidades.

En este sentido la intersubjetividad juega un papel esencial en el desarrollo de la comprensión, puesto que el sujeto discursivo no puede dejar de lado su punto de vista, aun cuando lo que lea sea ajeno a él; sin embargo, está en la capacidad de analizar y desde su conocimiento dar opiniones y elaborar diálogo con el texto. Si esta acción no potencializa, será difícil decir que estamos frente a un proceso comunicativo.

El docente deberá indagar en el lector-estudiante acerca de las apreciaciones que el texto le genera y puede solicitarle que elabore un cuestionario donde le pregunte al autor en forma de diálogo aquello que le cuestiona acerca del texto; seguidamente, el alumno debe buscar a partir de la lectura la respuesta. Dentro de las estrategias observadas en los estudiantes, se evidenció que el enunciado fue convertido en una conversación, es decir, que la pregunta no solo era para responderla sino para producir diálogo, porque el lector se cuestiona, justifica, explica, analiza, refuta etc., a partir de lo cuestionado.

Algunas estudiantes aseguraron tratar de ponerse en el lugar del autor. De este modo, se observa que aunque el lector no tiene la estrategia enunciativa definida como tal, hace uso de ella. Con base en lo anterior, el docente deberá promover en sus prácticas educativas el afianzamiento de esta destreza que involucre al estudiante con el propósito del texto, los objetivos, las intenciones y la finalidad del autor. Un lector competente tendrá siempre presente

el reconocimiento de las voces dentro del discurso, pero más allá, la capacidad de “impostar” esas voces o de apropiárselas, a partir de la interacción que le sugiere el texto mismo como mecanismo de enunciación.

En concordancia con lo propuesto en el aparte anterior, se deduce que el estudiante no sólo debe tener claro su papel y el papel del locutor – narrador dentro del texto, sino que debe construir la mirada de los otros que subyacen al interior del discurso, como las voces de los sujetos discursivos y las posibles miradas que se presentan y que Bajtín describe como la construcción polifónica del texto.

En la construcción de significado se hace vital que el estudiante elabore conclusiones de acuerdo con el texto leído; dicha estrategia fue utilizada por los alumnos que respondieron a la prueba y el resultado fue positivo.

Como se ha evidenciado, para alcanzar niveles de inferencia por parte del lector se requieren estrategias que están involucradas en su mayoría con el componente semántico y enunciativo, y las relaciones que se establecen entre palabras, oraciones, párrafos para generar significado. Sin embargo, no se puede dejar de lado el carácter semiótico de la lengua, porque en la obtención de una respuesta válida los estudiantes de grado 8-2 y 9-1 recurrieron a estrategias en las que intervienen este nivel, tales como: la lectura de factores visuales que hacen parte de historietas e imágenes y que se relaciona directamente con el factor contextual, lo que está observando y lo que significa; en este proceso, el docente no debe interactuar solamente con textos escritos sino también icónicos, proceso de comprensión que involucra procesos cognitivos que asocian la imagen con lo que está escrito.



Por otro lado, el manejo de los tiempos verbales es esencial en la comprensión de textos. Esta estrategia fue utilizada por una estudiante para contestar la pregunta # 12 porque a partir de la conjugación del verbo en pasado, pudo dar cuenta que se estaban refiriendo a un hecho que ya había ocurrido; por tal motivo el conocimiento de los tiempos verbales es un ejercicio que fortalece la comprensión.

En este capítulo se esbozaron estrategias que fueron extraídas de la interacción de los estudiantes con una prueba de lectura, basados en los resultados que ellos arrojaron y en la indagación acerca de los elementos que utilizaron para responder acertadamente. Un docente encaminado a fortalecer el proceso inferencial en la lectura, interactuará en el fortalecimiento de estas estrategias a través de la elaboración de propuestas que incluyan estas bases teóricas y metodológicas, con la participación activa de sus estudiantes.

## Capítulo 6. Conclusiones

La inferencia por la que más se indaga en las pruebas Saber-Icfes 9° es la enunciativa; sin embargo, el proceso de comprensión para llegar a ellas se convierte en una dificultad para los estudiantes, puesto que no se encuentran suficientemente preparados para comprender el discurso como un proceso de interacción dialógica. La activación de las inferencias macroestructurales y microestructurales tampoco está en un nivel alto de comprensión; por el contrario, a los estudiantes se les dificulta la identificación de la idea principal y las ideas secundarias.

No obstante es importante remarcar que los aportes que surgieron a través de las entrevistas fueron muy valiosos, puesto que los estudiantes se esforzaron por reconstruir sus procedimientos cognitivos inferenciales y se percataron de la importancia de identificar y verbalizar estos procesos. El ejercicio de investigación sirve como insumo para los docentes que deseen promover esta práctica formativa.

Es importante resaltar que varias de las estrategias de respuesta mencionadas por los estudiantes forman parte de un proceso educativo en el marco de la escolaridad obligatoria; sin embargo, otras son producto de la interacción que los alumnos, tal vez intuitiva o empíricamente, han construido con los textos en sus prácticas y estilos individuales de lectura.

Esta investigación no fue evaluativa sino descriptiva-comprensiva, pues el interés radicó en reconocer y analizar los procedimientos mencionados por los estudiantes en su desempeño frente a la prueba de lectura Icfes-Saber 9°, con el fin de llevar esta práctica metacognitiva al aula de clase. Con este trabajo no se buscó calificar o evaluar el proceso inferencial, pues este proceso ya

lo ha realizado el Icfes, ni se busca observar la correspondencia que tiene las pruebas Saber Icfes 9° en el nivel inferencial, sino profundizar en la comprensión de las dificultades que presentan los estudiantes al enfrentar estas pruebas estandarizadas y proyectar acciones de mejora.

Las estudiantes reconocen que cuando se lee el texto con detenimiento aparece la posibilidad de cambiar de opción a la elegida en el momento de la prueba.

Los resultados, tanto en el nivel octavo como el noveno de escolaridad, no presentaron diferencias tangenciales en cuanto a la maduración escolar; si bien se trata de poblaciones muy cercanas en cuanto a sus características, es evidente que no se aprecian avances significativos en la preparación de los estudiantes para presentar este tipo de evaluaciones. Frente a estos resultados, propusimos una ruta que invita al docente a explorar estrategias que hagan parte del proceso educativo de los estudiantes y que, por tal motivo, no se programen como actividades aisladas de los currículos.

Cabe mencionar que dentro de las expectativas del trabajo existe la posibilidad de socializar los resultados con los compañeros de la institución. Con el fin de incidir de alguna manera en los planes de área y en las prácticas didácticas tanto de los docentes de lengua castellana, como de los profesores de otras áreas que también pueden y deben trabajar por la enseñanza para la comprensión y producción de textos.

Frente a la variable actitudinal negativa percibida en el desarrollo de la prueba, se puede decir que la falta de interés frente a un proceso evaluativo no es despreciable y requerirá cuestionar pedagógicamente las concepciones que se han estabilizado en los estudiantes al respecto de las pruebas externas de este tipo. Evidentemente, los alumnos no reconocen las posibilidades formativas ni el sentido de estas actividades dentro de la política curricular actual; por lo tanto,

es necesario incorporarlos en ese proceso como sujetos activos, más que como alumnos a medir o como sujetos que responden cuestionarios a los que no les encuentran más sentido que la obligación escolar. Esto constituye un desafío mayúsculo que la investigación actual deja planteado, para futuras indagaciones.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. (Reimpresión mayo 2009). México: Paidós.
- Ander Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación - acción Participativa* (Cuarta edición). Lumen: Hvmanitas.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores s.a.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999-2001). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., y Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira, Risaralda: Publiprint Ltda.
- Cisneros, E., Olave, A. G. y Rojas, G. I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 15(1), 45-61.
- Cisneros, E., Olave, A. G. y Rojas, G. I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe ediciones
- Cortés, A. y Salcedo, D. (2007). *La lectura inferencial: una camino hacia la comprensión de la violencia alrededor del fútbol*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Escandell, M. V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Escudero, D. I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en las segundas lenguas. *Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4(1), 44-50.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- ICFES (2016). *Icfes Interactivo. Resultados Pruebas Saber*. Disponible en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>
- ICFES-MEN (2016). *Saber 9º lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016*. Bogotá: Autor.
- ICFES-MEN (2016). *Saber 9º. Cuadernillo de pruebas. Segunda edición*. Bogotá: Autor. Disponible en [https://drive.google.com/open?id=0BxxF\\_otwNiFwcFJRUIlwM0tvQ2c](https://drive.google.com/open?id=0BxxF_otwNiFwcFJRUIlwM0tvQ2c)
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso claves para inferir y comprender*. Madrid: Piramide.
- Martínez, M. C. (2002). *Aprendizaje de la argumentación razonada desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Unesco
- Martínez, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F., Castillo, L.C. (2004) Cali Universidad del Valle.

- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Univesidad del Valle.
- MEN (2006). Resultados en cada una de las áreas. *Altablero*, 38.
- MEN (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial preescolar, básica y media*. Bogotá: Subdirección de fomento y competencias.
- PISA (2009). *Comprensión Lectora*. Bilbao: Isei.Ivei.
- Ripoll Salcedo, J. C. (2015): *Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica*, *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122.
- Sánchez, V. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (1996-1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores s.a.
- Van Dijk, T. (1996-1980). *La ciencia del texto*. Barcelona: ediciones Paidós

## **Anexo. Instrumento de recolección de datos**

### **Marte tendría grandes reservas de agua en su interior**

A través del estudio de meteoritos, científicos afirman que los volcanes inundaron Marte de agua. Según los científicos, Marte podría tener verdaderos océanos de agua bajo tierra.

El descubrimiento sugiere que antiguas erupciones volcánicas podrían haber llenado Marte de agua, creando un hábitat favorable a la vida tal y como la conocemos. Según parece, los meteoritos de Marte contienen sorprendentes cantidades de minerales hidratados, que incorporan agua en sus estructuras cristalinas. Los autores del estudio calculan que el manto del planeta contiene entre 70 y 300 partes por millón de agua, suficiente para cubrir el planeta de líquido entre 200 y 1.000 metros.

«Estamos hablando de incluso más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra», afirma el director del estudio Francis McCubbin, de la Universidad de Nuevo México, en Albuquerque.

Y si todavía hay agua en el manto marciano, significa que probablemente había mucha en su interior cuando se formó el planeta. «Después de todo, no tenemos que depender de fuentes de agua como cometas o asteroides», añade McCubbin. De ser así, es probable que ocurra lo mismo con otros planetas rocosos, como Mercurio, Venus y la Tierra, o algunos asteroides de gran tamaño.

«La Tierra no es única», afirma McCubbin. «Deberíamos encontrar agua en casi todo el sistema solar».

Tomado de: <http://www.nationalgeographic.es/noticias/ciencia/espacio/reservas-agua-marte>

- 1.** En el texto se afirma principalmente que
  - a. Marte está rodeado de grandes océanos y mares.
  - b. la Tierra no es el único planeta de origen volcánico.
  - c. probablemente exista agua bajo el manto marciano.
  - d. la Tierra, Venus y Mercurio son planetas rocosos.
- 2.** En el texto, el segundo párrafo indica
  - a. cómo ocurrieron las antiguas erupciones volcánicas.
  - b. el método utilizado por los científicos en el estudio.
  - c. lo que afirma Francis McCubbin, el director de estudio.
  - d. los indicios que llevan a la información hecha por los científicos.
- 3.** En el texto se emplean expresiones como “sorprendentes cantidades de minerales hidratados” o “más agua de la que contiene el manto superior de la Tierra”. Esto se hace con el fin de
  - a. exagerar una hipótesis difícil de demostrar.
  - b. resaltar la magnitud del hallazgo referido.
  - c. destacar la genialidad del grupo investigativo.
  - d. ilustrar estadísticamente el nuevo descubrimiento.
- 4.** Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:

- a. "La Tierra se recupera en un millón de años, somos nosotros los que desaparecemos" (Nicanor Parra).
- b. "Si existe un desafío esencial del ser humano en la actual etapa histórica, es salvar la casa común, es decir, la Tierra" (Leonardo Boff).
- c. "No hay pasajeros en la nave espacial de la Tierra: todos somos tripulantes" (Herbert Marshall McLuhan).
- d. "¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?" (Aldous Huxley).

**5.** Con base en lo que plantea McCubbin, se puede afirmar que para este científico la Tierra es, principalmente,

- a. un espacio geográfico propicio como hábitat de muchas especies.
- b. uno de los tantos espacios propicios para la vida en el universo.
- c. un planeta hermoso cuya superficie está rodeada de bellos océanos.
- d. el único lugar dispuesto para que el ser humano pueda sobrevivir.

### **¿Es posible oxigenar la estructura del agua para optimizar la vida?**

Para el PhD en neurociencias, Rodolfo Llinás y su equipo de investigadores estadounidenses en la Universidad de Nueva York y físicos en Texas y Washington, esto sí es posible. Así lo promete el ambicioso proyecto que vienen desarrollando y que, según afirman, cambiaría la manera de ver la vida como lo hacemos hoy. Se trata, según el científico, de mejorar las cualidades del agua tal y como hasta ahora la hemos conocido, para adicionarle más oxígeno.

De esta manera, se crearían unas nanoburbujas que oxigenarían las células de los organismos de plantas, animales y humanos y garantizarían un mejor desempeño.

Sus explicaciones apuntan a un sistema denominado cavitación del agua, que significa darle más energía a través del oxígeno: "Si se le pone suficiente energía al agua, se rompe el seudocristal que la forma, se le pone oxígeno que está protegido por una estructura de cargas eléctricas. Es una burbuja eléctrica".

"Si le ponemos oxígeno al agua, se hace un proceso complejo y se generan nanoburbujas. Estas tienen una estructura eléctrica por fuera, y por dentro oxígeno. Si las ponemos en presencia de células, las nanoburbujas se adhieren a la superficie y sueltan el oxígeno y se distribuye; entonces cambian las propiedades de la célula. Esto ya se sabía pero no se sabía cómo funcionaba", explicó en su conferencia.

Palabras más, palabras menos, el doctor Llinás asegura que se trata de un progreso en el perfeccionamiento vital ya que este descubrimiento "revolucionario" como él mismo lo llama, sería una cura para las enfermedades como el cáncer o el Alzheimer [...]

Juliana Rojas H. Disponible en: [www.revistadiners.com.co](http://www.revistadiners.com.co). 29 de octubre de 2012 (adaptación).

**6.** A partir de la información del último párrafo se puede comprender mejor el porqué de la expresión

- a. "cavitación del agua", referida en el segundo párrafo.
- b. "generación de nanoburbujas", citada en el segundo párrafo.
- c. "optimizar la vida", referida en el título.
- d. "estructura del agua", citada en el título.

**7.** Un autor que comparta la idea de las ventajas vitales de la oxigenación del agua, podría afirmar:

- a. "¿Se ha pensado en la relación riesgos / beneficios para arriesgarse en un proyecto de tanta responsabilidad como lo es la cavitación del agua?".
- b. "Las empresas colombianas deberían invertir en este proyecto de oxigenación líquida, una vez se demuestre que es posible y rentable".



- c. "Este tipo de agua transgénica se podría comercializar como bebida energizante para oxigenar el organismo".
- d. "La oxigenación del agua proveería a las células de los seres vivos mejores mecanismos de defensa y supervivencia".

8. Quien escribió el texto cita a Rodolfo Llinás, con el fin de

- a. convencer acerca de los beneficios de consumir agua potable.
- b. explicar cómo funcionaría el proceso de oxigenación del agua.
- c. informar acerca de la estructura estándar del agua.
- d. cuestionar el proceso de cavitación del agua.

## Réquiem

Resulta

que ya nada es igual, nada es lo mismo,  
que algo se ha muerto aquí

sin llanto,

sin sepulcro,

sin remedio,

que otro aire se respira ahora en el alma,  
patio oloroso a humo donde cuelgan  
tantos locos afectos de otros días.

Tendría que decir

que ha llovido ceniza tanto tiempo

que ha tiznado por siempre las magnolias,

pero es pueril la imagen y me aburro.

Me aburro dócilmente, blandamente,

como cuando era niña y me tiraba

a ver pasar las nubes,

y la vida

era larga como una carrilera.

Ahora el tren da la vuelta y unos rostros

borrosos me saludan desde lejos:

yo amé a aquel hombre que va hablando solo.

Aquel otro me amó y no sé su nombre.

La tarde se silencia y todos parten.

Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido.

Tomado de: Piedad Bonnett Vélez (1996). *Tambor en la sombra. Poesía Colombiana del siglo XX*. México: Verdehalago.

9. De los siguientes versos, el que más se acerca a la visión de la autora es:

- a. *También otro animal entristecido / dirá tu nombre en medio de la tarde* (Fernando Herrera Gómez).
- b. *Tú el amor. Yo la vida solitaria / que se abre hacia una dicha imaginaria* (Germán Pardo).
- c. *Observo los días de ayer con el corazón seco / libre de pena, en libertad y sin miedo* (Ricardo Cuesta).
- d. *Y la nostalgia de tu amor mitiga / mi duelo, que al olvido se resiste* (Guillermo Valencia).

10. En el texto, cuando la voz dice "y la vida / era larga como una carrilera" pretende representar

- a. la mirada atenta e inquieta de los niños.
- b. lo interminable que parece la vida cuando se es niño.
- c. la lejanía de los recuerdos.

- d. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.

**11.** En los versos "*borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo*", los dos puntos (:) se usan para:

- a. indicar un cambio en la voz que habla.
- b. introducir una enumeración.
- c. señalar una consecuencia de lo afirmado antes.
- d. introducir una explicación de lo anotado anteriormente.



12. En la historieta, las flores alrededor de las viñetas indican
- que los personajes enmarcados están enamorados.
  - que la narración ocurre en un lugar muy tranquilo.
  - que los sucesos que enmarcan forman parte de un recuerdo.
  - que los personajes hacen parte de una novela rosa.

**13.** Por la forma como se viste y expresa, es posible concluir que el científico es

- a. amable y tranquilo.
- b. trastornado y ambicioso.
- c. divertido y alegre.
- d. tímido y afectuoso.

### ¿CÓMO SELECCIONAR UN CUENTO?

Para seleccionar un cuento que esté en perfecta relación con nuestra personalidad, capacidad de interpretación, gusto particular y relación con el mundo, es necesario en primer lugar leer desprevenidamente durante algún tiempo o considerar las lecturas del pasado y buscar en ellas aquellos textos que nos conmovieron profundamente y que, a pesar del tiempo o precisamente por él, nos siguen conmoviendo, bien sea porque nos llenan de alegría o porque nos cuestionan o nos satisfacen. Son esos cuentos que nos hacen vibrar, los que estamos en capacidad de transmitir, ya que en una sesión de narración de cuentos lo que realmente se transmite es la sensibilidad del narrador, su estremecimiento y su expresividad, su ser verdadero.

Escoja entonces los cuentos que más le gustan y, entre ellos, los que se puedan adaptar mejor a su personalidad. Si usted es serio cuídese de los cuentos humorísticos; pero si es dicharachero y gracioso, búsquelos. Si es tímido, tal vez los cuentos delicados por sus motivos sensibles le sean más propicios. Usted, mejor que nadie, sabe cuáles son los temas y los asuntos más apropiados para su personalidad.

Tomado de: Macías, Luis Fernando. (2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Biblioteca Pública Piloto. p. 54.

**14.** Del texto "¿Cómo seleccionar un cuento?", se puede concluir que

- a. para narrar solo es necesario conocer nuestras habilidades de expresión oral.
- b. un buen narrador es aquel que logra interpretar cualquier tipo de cuento.
- c. para narrar solo hay que transmitir los momentos más conmovedores del cuento.
- d. un buen narrador expresa el sentido del cuento cuando logra identificarse con éste.

**15.** Entre el título y el texto hay una relación de

- a. afirmación - negación.
- b. explicación - conclusión.
- c. definición - ejemplo.
- d. pregunta - respuesta.

En la tórrida playa, sanguinario y astuto,  
mueve un tigre el espanto de sus garras de acero;  
ya venció a la jauría pertinaz, y al arquero  
reta con un gruñido enigmático y bruto.

Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto,  
en su felpa ondulante dan un brillo ligero;  
magnetiza las frondas con el ojo hechicero,  
y su cola es más ágil y su ijar más enjuto.

Tras las verdes palmichas, distendiendo su brazo,

templa el indio desnudo la vibrante correa,  
y se quejan las brisas al pasar el flechazo...

Ruge el tigre arrastrando las sangrientas entrañas,  
agoniza, y al verlo que yacente se orea,  
baja el sol, como un buitre, por las altas montañas!

Tomado de: Rivera, José Eustasio. Tierra de promisión. Bogotá: El Áncora Editores. 1985.

**16.** En el texto se habla principalmente de la

- a. angustia de un tigre.
- b. cacería de un tigre.
- c. descripción de un animal.
- d. agilidad de un animal.

**17.** Si ser modernista significa huir en el tiempo y el espacio de una realidad habitual, entonces los versos de Rivera son modernistas porque

- a. dibujan la realidad tal cual se ve.
- b. rechazan la realidad cotidiana al evocar espacios exóticos.
- c. abandonan la naturaleza y exaltan la ciudad.
- d. muestran la intimidad del hombre.

**18.** En el poema, con la expresión como “Manchas de oro, vivaces entre manchas de luto” se busca

- a. presentar el paisaje en el que vive el animal.
- b. revelar el carácter fantástico del animal.
- c. describir el color del pelaje del tigre.
- d. expresar el parecido entre el buitre y el tigre.

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. “Estamos detectando menos grupos familiares que nunca”, dice Leacock. “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos”, puntualiza.

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

Tomado de: <http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros>.

**19.** En el texto, la expresión "*Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos*" tiene la intención de

- a. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.
- b. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.
- c. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.
- d. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.

**20.** En el texto hay una intención de objetividad al presentar

- a. el nombre de los investigadores.
- b. conclusiones sin evidencias en el estudio.
- c. datos que apoyan las conclusiones.
- d. alternativas de solución al problema.

## DIÁLOGO

Unos quinientos años antes de la era cristiana se dio en la Magna Grecia la mejor cosa que registra la historia universal: el descubrimiento del diálogo. La fe, la certidumbre y las tiranías abrumaban el orbe; algunos griegos contrajeron, nunca sabremos cómo, la singular costumbre de conversar.

El diálogo es uno de los mejores hábitos del hombre; sin embargo, aún algunos polemizan con el aplomo de quienes ignoran la duda. La polémica es inútil, estar de antemano de un lado o del otro es un error, sobre todo si se la ve como un juego en el cual alguien gana y alguien pierde. El diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de boca de uno o de boca de otro.

Yo trato de olvidar los muchos prejuicios que tengo, y aprendí en el Japón aquel admirable hábito de suponer que el interlocutor tiene razón. Uno puede estar equivocado, puede estar tan equivocado como uno el interlocutor; pero en todo caso, lo importante es ser hospitalario con las opiniones ajenas y posiblemente adversas a las que profesa uno.

Jorge Luis Borges

## EL ARTE DE TENER SIEMPRE LA RAZÓN

La dialéctica erística es el arte de disputar de modo que uno siempre tenga razón por medios lícitos e ilícitos, pues la verdad objetiva de una proposición y su aprobación por parte de los contendientes y oyentes son dos cosas distintas.

¿Cuál es el origen de esto? Nuestra vanidad congénita, especialmente susceptible en la capacidad intelectual, no quiere aceptar que lo que sostuvimos como verdadero resulta falso, y que lo verdadero sea lo que sostuvo el adversario.

Estamos inducidos y casi obligados a la deslealtad en el disputar. Por regla general, quien entabla una disputa no aspira a la verdad sino a defender su propia tesis a través de cualquier medio.

Por ello, cada uno se esforzará para que triunfe su tesis, aun cuando en el momento le parezca falsa o dudosa, y hará uso de los recursos de argumentación que tenga a la mano, que, gracias a su astucia y malicia, ha aprendido de la experiencia cotidiana en el arte de disputar.

Arthur Schopenhauer

Adaptados de: Borges, Jorge Luis y Ferrari, Osvaldo. (1985). *En diálogo I*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.  
Adaptados de: Schopenhauer, Arthur. (2002). *El arte de tener siempre la razón*. México: Alama.

**21.** En el extracto de *El arte de tener siempre la razón*, el segundo párrafo tiene como finalidad presentar un argumento

- por analogía, pues se toma un caso o ejemplo específico para establecer una relación de semejanza con otros ejemplos.
- de autoridad, porque se basa en la opinión de una persona de reconocido prestigio en el discurso sobre la retórica.
- para ejemplificar, ya que ofrece uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización.
- de causa, puesto que se pretende explicar por qué sucede una cosa a partir de la afirmación de otra.

**22.** Mientras Schopenhauer dice que las personas son astutas y maliciosas cuando defienden sus propias tesis, en el texto de Borges el participante plantea que un diálogo debe ser

- a. conocedor de la cultura griega.
- b. amable con las opiniones de otro.
- c. un defensor de su propia verdad.
- d. experto en el arte de disputar.

**23.** Schopenhauer en torno a la “disputa” expresa una actitud

- a. positivista, ya que el objeto de la polémica ha de ser construir nuevos saberes.
- b. pesimista, puesto que considera que toda polémica es inútil.
- c. idealista, porque pretende definirla como una sana conversación.
- d. realista, debido a que comprende la condición humana y desde allí la define.

### UN CUENTO

Después de largos días de paciencia, logró armar un barquito de esos que se forman pieza por pieza dentro de una botella.

Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos.

Un día, viendo el barquito, notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto, y a través de ella observó algo que lo dejó asombrado: en una sala como la suya, estaba otra botella igual a la suya, pero más pequeña, con otro barquito adentro como el suyo. Y la botella estaba siendo mostrada a sus amigos por un hombrecito diminuto que no parecía sufrir por el hecho de estar dentro de una botella.

Sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó.

Entonces el hombre escuchó un ruido. Volvió la vista y descubrió asustado que una de las ventanas de la sala se había abierto. Un ojo enorme lo atisbaba desde fuera. Lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso.

Armando Fuentes Aguirre (México) Tomado de: *Antología de los 100 minicuentos*, publicados por la revista *Eukóreo*. Aniversario 21. Bustamante Zamudio Guillermo y Kremer Harold. (2003). Bogotá. Deriva Ediciones. p. 45

**24.** En el texto, el narrador

- a. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.
- b. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.
- c. relata lo que otros le contaron sobre un hecho.
- d. deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.

**25.** De lo narrado en el cuento anterior, se puede deducir que

- a. el hombre era una persona muy solitaria, por eso construía barcos.
- b. el hombrecito sabía que había un mundo desde el que lo observaban, por esto no abría las ventanas.



- c. el hombre que armó el barquito conocía de la existencia del hombrecito, por eso tapaba la botella.
- d. el hombrecito debió ver unas enormes pinzas como las fauces de un animal monstruoso.